

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
NÍVEL: MESTRADO PROFISSIONAL**

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE ALUNOS INDÍGENAS E
AS IMPLICAÇÕES DA LEI 11.645/2008**

Patricia Angelica de Oliveira Farias

Orientadora: Circe Maria Fernandes Bittencourt

GUARULHOS

2019

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Patricia Angelica de Oliveira Farias

**Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da
Lei 11.645/2008**

Dissertação apresentada à banca
examinadora do Mestrado
Profissional em Ensino de
História (ProfHistória) /
Unifesp, como requisito para a
titulação de Mestre.

Orientação: Prof^a Dr^a. Circe
Maria Fernandes Bittencourt

Guarulhos-SP

2019

Patricia Angelica de Oliveira Farias

**Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da
Lei 11.645/2008**

Dissertação apresentada à banca
examinadora do Mestrado
Profissional em Ensino de
História (ProfHistória) /
Unifesp, como requisito para a
obtenção de titulação de Mestre.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Circe
Maria Fernandes Bittencourt

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof ^a . Dr ^a . Circe Maria Fernandes Bittencourt (Orientadora)	Instituição: Unifesp
---	----------------------

<u>Prof.</u> Dr . Antônio S. de Almeida Neto (Titular)	Instituição: Unifesp
--	----------------------

Prof. Dr. Fernando Torres Lodonho (Titular)	Instituição: PUC-SP
---	---------------------

<u>Prof.</u> Dr. Helenice Ciampi (Suplente)	Instituição: PUC-SP
---	---------------------

*A tia Livia Maria de Rose (in memoriam),
com amor.*

AGRADECIMENTOS

Muitas páginas seriam necessárias para agradecer à todas as pessoas que participaram da construção deste singelo trabalho com suas leituras, críticas, comentários ou apenas o apoio emocional que eu tanto necessitei ao longo dos últimos dois anos e meio. Assim, já começo dizendo que posso esquecer de alguns aqui nestas páginas, mas jamais em meu coração.

Agradeço a generosidade de pessoas maravilhosas que, tanto na Terra Indígena do Jaraguá e nas escolas que pesquisei quanto nas necessidades técnico-burocráticas na faculdade, me apoiaram na busca por soluções para os caminhos da pesquisa na qual este trabalho se baseia, em especial à minha orientadora popstar Prof.^a Dr.^a Circe Maria Fernandes Bittencourt e ao meu co – orientador Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto pela infinita paciência e fé (sim, fé porque muitas vezes foi uma crença sem qualquer base material ou experiência prévia) que eu conseguiria terminar a minha pesquisa e escrita desta dissertação, além dos preciosos comentários na banca de qualificação realizados pela Dr.^a Maria Inês Ladeira, professora na qual tenho um exemplo de engajamento, pesquisa e vida.

Agradeço também aos professores que fizeram parte da minha vida em diversos momentos mostrando de havia possibilidades onde eu só enxergava o vazio como: Angela Nora Tannus, Ilana Blaj, Ulpiano B. de Menezes (apesar da dureza), Nicolau Sevcenko e Julio Groppa Aquino. Não foi uma caminhada fácil, mas mudou tudo.

Sou imensamente grata ao estímulo e ideias dadas pelos professores do ProfHistória da UNIFESP, entre os quais destaco Fabio Franzini, Elaine Lourenço, João do Prado Ferraz de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo, pois desde as questões debatidas nas aulas e encontros até os momentos de café na lanchonete foram de aprendizado e aconchego.

Agradeço aos meus amigos do ProfHistória: Aline paz e amor, Allan, Bruno SPFC, Dedé Belchior, Cibelinda, menina Grazyhellen (sempre dando uma checada se eu estava viva e precisando de algo), Jonas, Liz, Lucas, Teteu, “Mayara”, Rafaela canto élfico, Ruizera, Suzane, mestre Misa, Marinete e Georges Cocão, que tanto nas salas e congressos quanto nos bares da vida foram interlocutores imprescindíveis para este

trabalho, além da minha linda amiga Ju de tantas horas e planos de uma vida menos ordinária e do meu amigo ancião David Leandro Cavalcante, que me salvou em vários sentidos num dos momentos mais difíceis da minha vida.

Agradeço também a duas profissionais que têm me dado suporte no último ano no meu caminho de autoconhecimento e enfrentamento de minhas condições psíquicas e emocionais, que são a Dr.^a Priscila e a Dr.^a Ana.

Não poderia deixar de agradecer formalmente ao solzinho da minha existência, também conhecida como minha espertíssima sobrinha, Alexandra Farias. Agradeço aos meus irmãos e amigos Priscilla e Vinicius Oliveira Farias pois, apesar dos percalços e desencontros da vida, nós nos amamos muito e nesse amor acabamos por encontrar o sentido da palavra “família”.

Agradeço imensamente ao apoio logístico e emocional dos meus amigos Albino Spínola, Edson de Novais, Sônia Maria, Eliane Cristina, Maria da Glória e Roberto Assalim, ora segurando os problemas para que eu não tivesse que me preocupar com eles, ora presentes em boas conversas que me fizeram sofrer menos ao longo do mestrado.

Não posso deixar de citar nominalmente meu braço direito na vida, Leila Cristina Lombardo, por todas as coisas que enfrentamos juntas (ou que eu terceirizei para ela...kkk).

Agradeço ainda Aline Xavier e seus maravilhosos livros e conversas literárias que tantas alegrias trouxeram, a minha irmã mais velha Silvia Cordeiro – eu te amo!, a incomparável Eliane Sabater (e sua grande e profética boca) e Maria Aparecida Diniz que não só nunca duvidaram (ao contrário de mim mesma) de que eu seria capaz de concluir este mestrado como também seguraram muitos problemas pessoais e profissionais, tornando minha vida mais leve e feliz.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os meus alunos, deste e de todos os mais de vinte anos de docência como professora do ensino básico de História, com os quais aprendi e aprendo tanto e que dão o verdadeiro sentido para a existência deste trabalho acadêmico.

RESUMO

A partir das entrevistas de três professoras e três professores de História de duas escolas municipais do entorno da TI Jaraguá/SP realizadas no primeiro semestre de 2018, este trabalho busca compreender de que maneira as representações que estes docentes têm das populações indígenas como um todo impactam suas práticas pedagógicas, tanto em termos de abordagens da História Indígena quanto em termos de integração das diversas identidades dos alunos no cotidiano da sala de aula à medida que, desde 2008, temos uma Lei (11.645/2008) que torna o ensino da História Indígena obrigatório e também dada a peculiaridade de haver alunos indígenas que estão matriculados nas escolas onde os entrevistados lecionam. Neste sentido, apoiamo-nos teoricamente nas elaborações de Henri Lefebvre no que diz respeito a Teoria das Representações, no conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001), nas ideias de Eliana Monteiro (2011) sobre o uso do estudo de caráter etnográfico como forma de aproximação das culturas escolares e das metodologias de trabalho com fontes orais discutidas por Michael Pollak (1992) e Alessandro Portelli (1997) para olhar além da primeira camada dos relatos dos professores. Baseados nas entrevistas e no breve estudo de caráter etnográfico, pudemos discutir questões como a apropriação pelos docentes entrevistados dos debates em torno do movimento de construção curricular da SME/SP (ocorrido entre os anos de 2013-2016), o impacto da Lei 11.645/2008 sobre as abordagens docentes em relação a História Indígena e visibilidade ou invisibilidade das identidades indígenas no cotidiano escolar.

Palavras Chave: Ensino de História; História Indígena; Representações Docentes; Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

From the interviews of six History teachers from two municipal schools in the TI Jaragua surrounding area carried out in the first half of 2018, this paper seeks to understand how the representations that these teachers have of the indigenous populations as a whole impact their pedagogical practices, both in terms of approaches in Indigenous History and in terms of integrating the diverse identities of students in the everyday classroom because, since 2008, we have a Law (11.645 / 2008) that makes the teaching of Indigenous History compulsory and also given the peculiarity of having indigenous students who are enrolled in the schools where the interviewees teach. In this sense, we are theoretically based on Henri Lefebvre's elaborations on Theory of Representations, on the concept of school culture by Dominique Julia (2001), on the ideas of Eliana Monteiro (2011) on the use of the study of ethnographic character as a way of approaching school cultures and working methodologies with oral sources discussed by Michael Pollak (1992) and Alessandro Portelli (1997) to look beyond the first layer of teacher reports. Based on the interviews and the brief ethnographic study, we were able to discuss issues such as the appropriation by teachers interviewed of the debates about the SME / SP curricular construction movement (between the years 2013-2016), the impact of Law 11.645 / 2008 on teaching approaches in relation to Indigenous History and visibility or invisibility of indigenous identities in everyday school.

Keywords: History teaching; Indigenous History; Teachers Representations; 11.645/2008 Federal Law.

SUMÁRIO

SIGLAS E ABREVIATURAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A TERRA GUARANI	26
1.1. <i>Tekoa Ytu, Tekoa Pyau e Tekoa Itakupe</i>	29
1.2. Mas quem são os Guarani Mbya?	36
1.3. As escolas do entorno da TI Jaraguá	40
1.3.1. A EMEF Jerivá	41
1.3.2. A EMEF Cotia	42
CAPÍTULO II - O CURRÍCULO, OS SUJEITOS E A CULTURA ESCOLAR ..	44
2.1. Os docentes entrevistados	44
2.1.1. Os docentes, suas formações e os cursos sobre relações étnico-raciais	47
2.1.2. Os docentes, os materiais didáticos e o PPP	49
2.1.3. Os docentes, a Lei 11.645/2008 e a História Indígena na sala de aula	52
2.2. Os alunos indígenas presentes nas EMEFs Jerivá e Cotia	60
2.3. O currículo da SME/SP, decolonialismo e multiculturalismo	66
CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES DOCENTES E IDENTIDADES	
INDÍGENAS: CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	75
3.1. As representações são mais fortes que a realidade?	77
3.2. Os saberes mobilizados para a docência e o ensino de História Indígena	82
3.3. Os Guarani Mbya e a escola regular	85
CAPÍTULO IV – PARTE PROPOSITIVA	88

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	99

“Lá, onde tem uma mata, onde nasce o jerivá plantado pela natureza, quem sabe pela cotia, quem sabe pela gralha, lá onde brota a água limpa, lá onde se pode ver o mar, lá é a terra Guarani. Lá hão de nascer seus filhos e plantar sua casa, lá não tem jurisdição nem soberania, lá é terra de viver.”

(Maria Inês Ladeira, 2008)

“E ir ser selvagem para a morte,
entre árvores e esquecimentos.”

(Fernando Pessoa, 2007)

“Somos a qualquer momento a soma de todos os nossos momentos, o produto de todas as nossas experiências.”

(A. A. Mendilow, 1972)

SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEU	Centro Educacional Unificado
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EE	Escola Estadual
EEI	Escola Estadual Indígena
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio (Do 1º ao 3º ano)
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUND I	Ensino Fundamental I (Do 1º ao 5º ano)
FUND II	Ensino Fundamental II (Do 6º ao 9º ano)
IHGSP	Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
ISA	Instituto Socioambiental
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TI	Terra Indígena

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da minha necessidade pessoal e profissional de conhecer com maior profundidade as razões para as falas preconceituosas e xenófobas que docentes e alunos proferem a respeito dos indígenas da aldeia Guarani Mbya *Tekoá Pyaú*¹, localizada no bairro do Jaraguá (Zona Oeste de São Paulo) e como estas falas e ideias ecoam nas atitudes destas pessoas (em sua grande maioria também moradores do Jaraguá e dos bairros adjacentes) que, em grande medida, são indiferentes aos problemas destes indígenas – como a constante batalha pela demarcação definitiva de suas terras, por atendimento de saúde e educação dignos e que respeitem o que está estabelecido na Constituição Brasileira no artigo nº 231, em que se afirma que são “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988). Mas, para a compreensão de como cheguei a esta questão, peço licença para começar essa introdução com um tom um tanto pessoal, falando um pouco da minha trajetória pessoal e profissional.

Sou professora há 22 anos e ingressei na Rede Estadual de Educação de São Paulo em 1997, me efetivando em 2004 como Professora do Ensino Básico II na disciplina de História em uma escola no bairro vizinho ao Jaraguá, onde desde o princípio pude notar relatos de uma comunidade que “se diz indígena, mas que na verdade é uma favela”, onde seus habitantes eram descritos como “gente suja, preguiçosa, um monte de bêbados e acomodados”. Estas visões estereotipadas presentes em nosso cotidiano, que percebem estes povos ou como “selvagens”, “bárbaros”, “sujos” ou como “ingênuos”, “puros” parecem ser continuidades de visões presentes em outros contextos e épocas, como comenta Funari (2016) acerca do índio idealizado (através da literatura romântica) no século XIX, onde:

(...)essa narrativa era, antes de tudo, uma abstração, uma ideia muito distante da visão dos índios de carne e osso que não deixavam de parecer primitivos, bárbaros e perigosos aos olhos dos “brancos”. Essa contradição perduro durante

¹ A escrita do nome da aldeia segue a forma apresentada na dissertação de mestrado de Fábio de Oliveira Nogueira da Silva, “Elementos de etnografia Mbyá: lideranças e grupos familiares na aldeia Tekoá Pyaú (Jaraguá, São Paulo – SP)”. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-26052008-150345/publico/DISSERTACAO_FABIO_DE_O_N_DA_SILVA.pdf. Acesso em 08 nov. 2017.

todo o Império. Além disso, as idealizações não fizeram com que os índios reais deixassem de ser temidos ou combatidos por aqueles que cobiçavam os territórios onde eles viviam, tendências que se acentuaram a partir da República, em 1889. (FUNARI, 2016, p. 84)

Assim, é possível perceber que os estereótipos sobre a população indígena estão presentes nas diversas dimensões da vida (da literatura às questões mais cotidianas, como da ocupação da terra) e demonstram, muitas vezes, certa dicotomia no modo de pensar o lugar dos povos indígenas em nossa sociedade – lugar este que cumpre funções políticas específicas, como Juliana Medeiros comenta:

(...) destacar que as origens desses estereótipos estão na historiografia, principalmente na dicotomia entre índios bravos e dóceis, cunhada no período colonial e registrada na história nacional pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Responsável por fundar a história do nascente Império de D. Pedro II e uma memória genuinamente brasileira, o IHGB encontrou no índio romântico o legítimo herói nacional, pois era ele o habitante mais autêntico dessas terras. Porém, nem todos os indígenas eram heróis. Havia os bons e os maus: os primeiros eram do povo Tupi, os índios mortos, os que haviam se sacrificado pela civilização; os últimos eram os botocudos (ou do povo Tapuia), os índios vivos, os indomáveis contra quem ainda se tinha que guerrear. Dicotomia atual que parece contrária a essa, mas talvez tenha raízes nela, é a que considera que índios bons são os puros, aqueles que vivem nas matas, e índios maus são os “aculturados”, os que já foram contaminados pela civilização e pelo capitalismo. (MEDEIROS, 2012, p.56)

Também Almeida (2010) comenta as visões acerca dos povos indígenas adjacentes à artigos publicados nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, apontando a mesma dicotomia entre os índios “bons” e “maus”:

É possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos do oitocentos: os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais. (ALMEIDA, 2010, p. 137)

Melatti (2007), discorrendo acerca das ideias de não-indígenas sobre as aldeias em zonas rurais na década de 1960, também aponta a permanência de visões negativas e estereotipadas acerca do “índio real”, aquele que está presente no cotidiano da sociedade local, dizendo que:

[...] os vizinhos das terras dos índios afirmam que eles são preguiçosos cruéis, sujos. Ao chamá-los de preguiçosos, associam a isto a ideia de que os índios não aproveitam bem suas terras, que estas produziram muito mais se pertencessem aos brancos (MELATTI, 2007, p. 256)

O que podemos depreender destas visões que ao longo dos séculos se repetem em diferentes espaços e contextos, permanecendo muito similares apesar das mudanças sociais? Seriam estas visões representações razoavelmente fixas destes povos indígenas? Quais seriam as razões ou necessidades de certa sociedade para que determinadas representações se tornassem fixas, praticamente sendo vistas de maneira “naturalizada”? Quais seriam os mecanismos de fixação de determinadas representações? Que instituições sociais colaborariam para a reprodução e fixação destas representações? Mas o que seria, afinal, uma representação?

Como informa o título do livro de Henry Lefebvre, *La presencia y la ausencia* (de 1983), as representações são ao mesmo tempo presença e ausência por trazerem ao momento e ao lugar algo que não está materialmente presente, mas se faz presente como ideia, representado. Estas representações, de acordo com o autor, “(...) no se distinguen en verdaderas y falsas, sino en estables y móviles, en reactivas y superables, en alegorías – figuras redundantes y repetitivas, tópicos – y en estereotipos incorporados de manera sólida en espacios e instituciones.” (LEFEBVRE, 1983, p. 24). Como explicita Lutfi comentando esse autor:

O estudo das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantada por seu representante por meio da representação, e como essa representação distancia-se do *vivido* e se multiplica, manipulado o *vivido*. As representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise. (LUTFI, 1996, p. 89)

Assim, o que se compreende neste campo de estudo é que a força das representações – especialmente aquelas estáveis e repetitivas ao longo do tempo – é tão grande que acabariam por se tornar estereótipos incorporados solidamente pela sociedade, acabando a representação por substituir a existência real e material do que é representado.

Mas de onde surgiriam tais representações e por que tal força? No caso das populações indígenas ao longo da historiografia brasileira, percebemos que:

A própria representação tem uma história, um modo de ser. Não se pode deixar de lado, diz Lefebvre, as condições de vida dos povos, grupos ou classes que as produzem e, embora sejam resultado de uma determinada relação de forças na sociedade, as representações dirigem-se a todos. Representam a imagem que um grupo, povo ou classe mostra, tanto para os outros quanto para si mesmo. Assim sendo, a representação, como produto de determinado processo social, está referida à problemática da dominação e

da exploração. Os dominantes, através da representação, podem, sem mentir, passar uma imagem que perpetua a dominação. (LUTFI, 1996, p. 94)

Então, estas representações essencializadas e a-históricas acerca das populações indígenas estariam diretamente ligadas à questão da dominação sobre estes povos, pois perpetuando esta imagem os mesmos estariam colocados fora do progresso e da civilização, relegados a um lugar à margem da sociedade dita “civilizada”. Como percebemos pela revisão bibliográfica, a própria historiografia brasileira ao longo dos séculos XIX-XX contribui para a construção destas representações, repetindo-as de modo a fixá-las em nossa sociedade. São representações que “(...) circulan, pero en torno a fijeza: las instituciones, los símbolos y arquetipos. Interpretan la vivencia y la práctica; intervienen en ellas sin por ello conocerlas ni dominarlas. Forman parte de ellas, sólo las distingue el análisis.”(LEFEBVRE, 1983, p. 28) Com isto, as representações se tornam parte quase indistinguível do próprio real de tão fixas que se tornaram, se espalhando pela sociedade de acordo com o poder de projetá-las para o todo que determinada classe social têm, tornado esta representação hegemônica.

Tais representações sobre das sociedades indígenas podem ser encontradas também nos diferentes materiais didáticos usados por professores de História, como destaca Circe Bittencourt (2013) acerca de obras como o *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas*, do Dr. Joaquim Maria de Lacerda, de 1942, onde:

Os indígenas brasileiros foram, em muitos outros livros escolares difundidos nesse período, apresentados de forma bastante genérica, tal como Varnhagen em suas abordagens conclusivas sobre os primitivos habitantes encontrados pelos portugueses. Da mesma forma que o famoso historiador, os livros dedicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, ofereciam um ou dois capítulos após as narrativas dos feitos dos “descobrimientos” portugueses para chegarem às terras americanas. As distinções culturais das sociedades indígenas foram ignoradas por vários autores e, assim como Varnhagen, destacavam os grupos Tupi, especificando as diferenças em relação aos Tapuias mas generalizando costumes e crenças indistintamente (...) (BITTENCOURT, 2013, p. 109)

Esta realidade não está restrita aos materiais didáticos dos séculos XIX-XX pois, ao analisar os livros didáticos da primeira década do século XXI, Giovani Silva observa que:

Ainda hoje, quando são lidos alguns livros didáticos de História, tem-se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil. Os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e

a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada “pré-história” e/ou no “cenário do descobrimento”. A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas “desaparecem”, e os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes com os diferentes grupos (bem como com seus descendentes) que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro. (SILVA, 2015, p. 21)

Assim, no seu conjunto, os materiais didáticos ao longo do tempo acabam por instituir uma representação sobre os indígenas e, por fim, acabam por lhes atribuir uma identidade fixa, imutável, “essencializada” e não pertencente ao mundo atual afinal, de acordo com Varnhagen (em 1854) “De taes povos na infancia não ha historia: ha so ethnographia.”(1877, p.22). Falas como esta colaboram com o processo que Lutfi (1996) aponta, onde:

O mundo atual, em vez de interpretar a vida com símbolos, figuras e fatos históricos, produz signos e imagens e, principalmente, representações. Representações redutoras que apagam os conflitos e deslocam os sentimentos. Representações que simulam a vida e dissimulam as relações concretas. Em vez de contradições, dualidades; em vez de dialética, lógica formal; em vez de movimento, alternativas excludentes. Uma série de pares reaparecem, recriados por essas representações, modificados e despidos de movimento: agora o par *bom e mau* transforma-se em *bom ou mau*, assim como puro ou impuro, masculino ou feminino, amigo ou inimigo, sagrado ou profano, luz ou trevas. (LUTFI, 1996, p.95)

Logo, as populações indígenas, aos olhos da maioria das pessoas e devido à estas representações redutoras, oscilariam entre os pares opostos de “bom” ou “mau”, “puro” ou “aculturado”, “selvagem” ou “passivo”, sendo mais ou menos valorizada de acordo com o polo ocupado pela representação em questão porque, de acordo com Lefebvre,

Toda representación implica un valor, sea que el sujeto valore lo que se representa, el objeto ausente; sea que los devalore.(...) Para que algún objeto se valore o se deprecie, tiene que estar representado. En consecuencia, el desdoblamiento entre presencia sensible y representación precede el valor. (LEFEBVRE, 1983, p.54)

Estas representações estereotipadas presentes nas falas de alunos e professores das referidas escolas eram ainda mais preocupantes pelo fato da proximidade das mesmas com a aldeia Guarani *Mbya Tekoá Pyaú*, localizada na região do bairro do Jaraguá, que vem sendo protagonista na discussão pela demarcação das terras do “Pico do Jaraguá”. Esta população, que vive o contexto social de uma grande cidade como São Paulo, muitas vezes não tem sua identidade indígena reconhecida pelos demais habitantes e, sobre este processo, Maria Inês Ladeira comenta que:

As sociedades indígenas que vive uma situação de contato sistemático criam formas para se apresentarem nos espaços do mundo que envolvem o jogo de relações com a sociedade nacional, adotando as representações, genéricas ou específicas, que foram criadas para elas. Entre as genéricas, são veiculadas imagens de índios vivendo em harmonia com a natureza ou destruindo-a, conhecedores ou ignorantes da biodiversidade, pobres ou ricos, desprendidos ou combativos no que tange à defesa de suas terras. Entre as específicas, cada grupo indígena ganha uma marca pela qual será reconhecida sua etnicidade e que o identificará (para sempre) perante o mundo da sociedade dominante. (LADEIRA, 2008, p. 23)

Vivendo cotidianamente uma situação de limites, os índios Guarani incluíram, nas representações de seu mundo, referências às relações com os brancos vividas em uma mesma base terrestre, que, para suportar essas relações, submete-se a divisões espaciais. (LADEIRA, 2008, p. 24)

Assim, podemos perceber que as relações entre as representações que a sociedade não indígena tem sobre os Guarani e os mesmos é muito mais complexa pois os próprios Guarani incorporam certas representações em diferentes contextos e momentos, de acordo com a necessidade de enfrentamento ou não de uma situação problema, inclusive tendo eles mesmos diversas representações sobre a sociedade e a cidade que os circunda.

Jovens desta aldeia são alunos de duas escolas municipais da região (as Escolas Municipais de Ensino Fundamental “Jerivá” e “Cotia”, pseudônimos utilizados para manter a ética deste estudo). Assim, estes Mbya estão presentes não apenas como um “sujeito abstrato” nos materiais didáticos, mas sim como pessoas com as quais nos encontramos em nossas ações mais cotidianas, como pegar um ônibus ou ir ao posto de saúde, o que no mínimo deveria fazer com que as visões advindas dos materiais didáticos e do currículo pré-ativo (Goodson, 2008) entrassem em conflito com as realidades vividas por professores e alunos destas escolas. Mas será que este maior contato, inclusive tendo jovens Mbya entre os alunos regulares destas escolas, faz com que estes docentes tenham outras representações acerca das populações indígenas como um todo ou apenas reforcem as representações sociais dos indígenas mais comuns, aquelas bastante estereotipadas e reforçadas de diferentes formas ao longo dos últimos séculos? Ter alunos oriundos da aldeia Mbya demanda outras abordagens da História Indígena, diferentes das abordagens comumente relatadas? Ou a força das representações presentes de maneira hegemônica em materiais didáticos e dispersas em nossa sociedade suplantam a experiência vivida por estes docentes com as populações indígenas reais, fisicamente presentes em toda sua complexidade?

Através do levantamento bibliográfico realizado, percebemos que as representações sobre os indígenas nos materiais didáticos e nos currículos pré-ativos de diferentes redes de ensino (com os quais os professores dialogam ao longo do ano letivo) têm sido objeto de diversos estudos ao longo das últimas décadas, especialmente após a lei 11.645/08, momento onde havia a expectativa de mudança no panorama de “silêncios” em relação ao estudo da História Indígena ou de “estereotipação” destas populações, comumente vistas como homogêneas, portadoras de uma cultura ancestral, a-histórica e que logo não estariam presentes como sujeitos históricos no Brasil atual, como menciona Giovani Silva ao dizer que “(...)Nesse sentido, a Lei n. 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de história e culturas indígenas na educação básica, representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas.” (SILVA, 2015, p.21). Ainda sobre a referida lei, Circe Bittencourt comenta que:

As propostas da Lei 11.645/08 relacionam-se, nesta perspectiva, aos esforços de determinados setores da sociedade para a superação de “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática” (BRASIL, 2004). Dentro desse “horizonte de expectativa” a proposta da história dos povos indígenas com integrante do ensino de História prevê mudanças substantivas, das quais educadores e intelectuais dedicados ao ensino precisam identificar seu alcance e se posicionarem diante das reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica. (BITTENCOURT, 2013, p. 102-103).

No entanto, poucos autores têm se dedicado a pesquisar as práticas dos docentes acerca da História Indígena, especialmente nas relações entre estas práticas, os currículos prescritos pelos respectivos sistemas de ensino dos quais estes docentes são parte integrante e as representações que docentes fazem destas sociedades: como os docentes estão ensinando a História Indígena? Que materiais didáticos estão usando como apoio em suas práticas? Que representações fazem dos indígenas? A Lei nº. 11.645/2008 causou impacto sobre os docentes no que tange a escolha de temas ou abordagens em relação à História Indígena? Questões como estas estão no centro das preocupações da presente pesquisa, visto que, como demonstra Funari e Piñón (2011) sobre a questão do ensino de história indígena nas escolas regulares brasileiras:

O grande desafio, há mais de duas décadas de regime democrático, consiste em fazer com que a escola possa, de maneira efetiva, incluir a temática indígena na sala de aula. A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um

potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um "outro", a ser observado a distância e com medo, desprezo e admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade (FUNARI; PIÑÓN, 2011, p. 115)

Com isso, tivemos como hipótese que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental da região do Jaraguá teriam a temática indígena como parte integrante das discussões com os alunos e do trabalho docente, tanto em virtude da proximidade com os Guarani Mbya quanto dos dez anos já passados após a promulgação da lei 11.645/08. Mas será que esta proximidade com a aldeia e a existência da lei alteraram aquelas visões estereotipadas por professores e alunos, apontadas pelas pesquisas de Rodrigues e Monteiro (2012)? Este é um problema pouco abordado pela historiografia, especialmente se tratando de uma proposta de estudo das culturas escolares em torno da questão da temática indígena nesta região privilegiada por razões acima explicitadas.

Assim, o desejo de compreender as representações que docentes das escolas públicas da região do Jaraguá (privilegiada pelo contato direto – ou não - com os Guarani Mbya) fazem em relação aos indígenas e suas práticas vão ao encontro da necessidade de refletir acerca da importância destes sujeitos, sua história e suas culturas para a construção do Brasil em toda sua heterogeneidade, discutindo também as identidades (e, em especial, a indígena) visibilizadas/ invisibilizadas no cotidiano escolar além da necessária mudança na epistemologia do ensino de História , pois como afirma Almeida Neto (2014):

Sendo a produção da identidade e da diferença um território disputado, o Ensino de História pode e deve inserir outras narrativas que subvertam a estabilidade das representações dominantes, que questionem os mecanismos e instituições de reprodução dessas identidades, [...] possibilitando pensar os povos indígenas como sujeitos históricos no presente e no passado, condição precípua para romper a invisibilidade indígena no passado e no presente. (ALMEIDA NETO, 2014, p. 233)

Após a entrada no ProfHistória em agosto de 2016 passei a buscar trabalhos que pudessem compor uma bibliografia de referência para meu objeto de estudo. Neste momento, tive contato com pesquisas como a de Maria Cristina F. Bigeli (2015) e de textos como os de Almeida Neto (2015) que discutem a ausência/ permanência dos indígenas no Currículo Oficial de São Paulo. Tal fato me inspirou a buscar outros recortes e possibilidades dentro questão do ensino de História Indígena, partindo então não do estudo do Currículo em si, mas sim das práticas docentes em relação à História Indígena.

Ao longo do primeiro semestre do ano de 2017 tive contato com a escola indígena *E.E. Djekupé Amba Arandu* (localizada na aldeia *Tekoá Pyaú*) onde ouvi relatos que diversos jovens da referida aldeia estudavam não naquela escola, mas sim em escolas municipais regulares que estão localizadas num raio de aproximadamente um quilômetro da aldeia. Assim, percebi que meu objeto de pesquisa poderia ser as representações que estes docentes que trabalham também com jovens indígenas têm destes alunos e como estas representações reverberam em suas escolhas temáticas e suas práticas cotidianas. Então, passei a investigar este tema ao longo do semestre fazendo levantamento bibliográfico e construindo os instrumentos para a coleta de dados juntamente com minha orientadora, a Prof.^a. Dr.^a Circe M. F. Bittencourt.

Para chegar as representações que os docentes têm sobre os indígenas em geral – e sobre os alunos indígenas em particular – foi necessário me aproximar de discussões acerca da História Oral, da etnografia da cultura escolar e da Teoria das Representações, visto que eu realizaria entrevistas com os docentes de História das duas escolas municipais que recebem jovens vindos da Terra Indígena do Jaraguá.

A realização de entrevistas, colhendo os relatos de docentes das escolas mencionadas tornou-se primordial tendo em vista os objetivos deste estudo pois o que desejamos perceber e analisar aqui são concepções que possivelmente não estão presentes em qualquer documento escrito, por diversas razões, dentre elas a ausência das nuances dos aspectos mais cotidianos da escola e o significado das ações dos diversos atores sociais nos documentos oficiais desta instituição. Como diz Elaine Lourenço sobre o uso de relatos orais, “O que se quer mostrar é a possibilidade que esta oferece de adentrar o cotidiano escolar e lá perceber as diferentes nuances que não estão disponíveis em outras fontes de estudo.” (LOURENÇO, 2013, p. 2). A mesma ainda acrescenta que:

Por meio da História Oral podemos recuperar relatos que não seriam narrados de outra forma, seja porque se referem a pessoas e culturas que não se vinculam à escrita, seja porque, mesmo participando de culturas letradas, não são reconhecidas como pessoas “dignas de figurar na história” (...). (LOURENÇO, 2011, p. 76)

Então, é exatamente por isso que a análise de relatos orais seria tão relevante para este estudo: porque, apesar da escola ser simbolicamente uma portadora privilegiada da cultura letrada, ela geralmente não reconhece como “dignas de serem registradas” as práticas cotidianas dos docentes e os significados destas práticas para eles mesmos. O que costumamos ver registrado nos portfólios e memoriais das escolas são as práticas

extraordinárias, mas delas talvez não possamos apreender as representações docentes visto que suas subjetividades não estão ali expostas, como expõe Portelli (1997):

Mas o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma secção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. (PORTELLI, 1997, p.31)

Este mesmo autor nos fala sobre como as fontes orais podem fazer emergir os sentidos que as ações têm para seus atores – o que é um facilitador do trabalho do pesquisador - também algumas objeções, como ressaltado a seguir:

Fontes orais não são *objetivas*. Isto naturalmente se aplica para qualquer fonte, embora a sacralidade da escrita sempre nos leve a esquecer isto. Mas a não-objetividade própria das fontes orais jaz em características específicas inerentes, as mais importantes sendo que elas são *artificiais, variáveis e parciais*. (...) os documentos de história oral são sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos, mesmo se não harmoniosamente. Documentos escritos são fixos, eles existem tenhamos ou não ciência deles, e não mudam uma vez que os tenhamos encontrado. Testemunho oral apenas um recurso potencial até que as pesquisas o chamem para a existência. (PORTELLI, 1997, p.35)

Assim, o tratamento que propusemos dar aqui aos relatos orais foi o de crítica às fontes com base em suas transcrições e análise criteriosa, do mesmo modo que é tarefa do historiador fazê-lo com qualquer fonte, mas sem perder de vista que, ao entrevistar professores das escolas mencionadas, estamos estabelecendo uma relação com o entrevistado, estabelecendo uma linguagem que possui códigos em comum, o que também pode impactar os dados obtidos pela entrevista pois, como diz Oliveira (2000):

Essa relação dialógica – cujas consequências epistemológicas, todavia, não cabem aqui desenvolver – guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista. Faz que os horizontes semânticos em confronto – o do pesquisador e o do nativo – abram-se um ao outro, de maneira que transforme um tal *confronto* em um verdadeiro “encontro etnográfico”. Cria um espaço semântico partilhado por ambos interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela “fusão de horizontes” (...). (OLIVEIRA, 2000, p. 24)

Além dos relatos orais, o estudo das observações de caráter etnográfico foi também essencial pois foi neste momento que analisamos as relações entre os diferentes

atores sociais presentes na comunidade escolar e, em especial, as relações destes com os alunos originários da aldeia Mbya que se localiza nas proximidades. Esta observação pode ser chamada de participante “(...) porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 2012, p.28), visto que nossa presença nos ambientes escolares é percebida como um elemento exógeno ao cotidiano dos mesmos. Sua importância é grande pois:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2012, p.41)

Assim, foi através da observação participante, com recursos da chamada etnografia escolar que pudemos documentar as representações, os valores e crenças que os diversos atores sociais fazem a respeito dos alunos Mbya no cotidiano escolar além das atitudes e mecanismos de resistência dos mesmos dentro da instituição escolar. Por fim, acreditamos que a técnica etnográfica:

(...)mais que um subsídio metodológico, pode ser um instrumento didático, onde a riqueza de informações relatadas esteja atrelada ao conteúdo da mudança social, ao respeito às diferenças, ao reconhecimento da alteridade, não apenas como texto obsoleto e sim, como prática pedagogicamente politizada e subjetivamente praticada. (MONTEIRO, 2011, p. 231)

Com isso, acreditamos que tanto a abordagem da História Oral quanto a breve observação de caráter etnográfico foram não só essenciais para os propósitos da pesquisa aqui proposta como também reveladoras de nuances das relações entre as representações sobre os indígenas na nossa sociedade e o contato direto com estas populações no ambiente escolar, assunto este muito pouco abordado no âmbito dos estudos educacionais.

Assim, ao longo do primeiro semestre de 2018 foram realizadas as entrevistas com os docentes da disciplina de História das escolas municipais onde alguns jovens indígenas estudam (as escolas E.M.E.F “Jerivá” e E.M.E.F. “Cotia”)² e um pequeno estudo de caráter etnográfico para observar e analisar as relações entre os jovens Mbya e as escolas nas quais estudam, implicados em suas múltiplas dimensões e sujeitos: professores, demais alunos, funcionários, currículo, espaço e arquitetura escolar, resultando no trabalho aqui apresentado e dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo falamos sobre a Terra Indígena do Jaraguá e suas peculiaridades: como se formou, as três aldeias que compõem a TI, por onde circulam os Guarani na América do Sul, como se deu a demarcação da Terra Indígena, como as classificações dos indígenas são genéricas e a marginalização desses povos. Além disso falamos um pouco sobre as duas escolas que atendem aos alunos indígenas da TI Jaraguá onde lecionam os professores entrevistados.

No segundo capítulo falamos dos sujeitos presentes nas relações de apagamento ou visibilização das identidades indígenas, ou seja, dos professores (suas formações, abordagens temáticas e materiais utilizados), dos alunos indígenas a partir tanto das entrevistas com os docentes quanto da observação de caráter etnográfico, do currículo municipal como mediação entre os as discussões sociais sobre as funções da escola - especialmente em relação a discussão sobre multiculturalismo e a descolonização do currículo - e do ensino de História e as escolhas dos docentes além de como a Lei 11.645/2008 impacta ou não o ensino de História.

No terceiro capítulo retomamos alguns pontos discutidos anteriormente, buscando pensar sobre a força das representações têm em nossa sociedade de suplantar o real e como a escola pode ser ou não um espaço de transmissão dessas representações através da cultura escolar e dos currículos. Também discutimos nesse capítulo quais saberes são mobilizados pelos docentes e como esses saberes se relacionam com a temática indígena na sala de aula, além das relações entre os Guarani Mbya e a escola regular.

No último capítulo falamos sobre a proposição de trabalho advinda deste estudo para com docentes de história interessados em refletir a respeito da História Indígena nos currículos, ou seja, comentamos a parte propositiva deste trabalho, advinda das

² O roteiro das entrevistas está no anexo deste trabalho.

inquietações e demandas dos próprios professores entrevistados e da percepção que a formação continuada no horário de trabalho – com discussões embasadas e produção de materiais voltados às suas comunidades – pode ser um caminho frutífero para a mudança de paradigmas em relação ao ensino de História Indígena.

CAPÍTULO 1 – A TERRA GUARANI

Sua presença discreta, entretanto, passa a ser cada vez mais visível, na mesma proporção do crescimento dos centros urbanos e da diminuição da Mata Atlântica. (LADEIRA, 2008, p. 100)

De acordo com os dados do censo de 2010, existem no estado de São Paulo 41.981 indígenas³, vivendo tanto em áreas urbanas quanto rurais, do litoral até o interior do estado, tanto em Terras Indígenas quanto fora delas, se articulando em complexas relações que possuem uma outra forma de configuração do espaço geográfico, composta não apenas pelo lugar onde habitam no momento presente como também pelos espaços onde estão seus familiares e onde seus antepassados vivam originalmente.

No caso especificamente da cidade de São Paulo são 12.977 indígenas que, de acordo com estudo citado por Amanda Danaga (2016), revela:

(...) maior presença indígena respectivamente em Parelheiros (1.002 pessoas), onde estão localizadas duas terras indígenas Guarani – Barragem e Krukutu; no bairro do Jaraguá (583 pessoas), que é uma Terra Indígena guarani; e no distrito do Morumbi (403 pessoas), onde está localizada a Favela Real Parque, na qual vivem cerca de 150 famílias pankararu. Além do Morumbi, há diversas famílias pankararu em outros distritos como Grajaú (341 pessoas), Capão Redondo (288) e Campo Limpo (282). Ainda á povos que migraram da região Nordeste, onde ocorreu uma intensa supressão de territórios tradicionais indígenas. Eles são os Pankararu, Fulni-ô, Pankararé, Atikum, Karri-Xocó, Xucuru, Potiguara e Pataxó. (DANAGA, 2016, p. 12)

Logo, podemos perceber que a população indígena em São Paulo é expressiva, está em todas as áreas do Estado e na capital, vivendo tanto em favelas ou bairros pobres (esses bairros e favelas sendo fruto, em grande parte, dos movimentos de migração ao longo da segunda metade do século XX – especialmente do Nordeste) e vive em contextos urbanos, diferentemente dos estereótipos propagados acerca dessas pessoas na nossa sociedade. Mas Terras Indígenas em contextos urbanos?

³ Os dados foram acessados no site do IBGE, disponível em <<https://indigenas.ibge.gov.br/>>, acessado em 21 fev. 2019.

A existência das Terras Indígenas atuais é fruto de um longo processo de reconhecimento pelo Estado e pela sociedade dos direitos dos indígenas ao seu próprio modo de vida e as bases materiais garantidoras da produção e reprodução de suas bases culturais. Um dos primeiros documentos a falar sobre o direito congênito à terra é o Alvará Régio de 1º de abril de 1680, que diz:

[...] E para que os ditos Gentios, que assim decerem, e os mais, que há de presente, melhor se conservem nas Aldeias: hey por bem que senhores de suas fazendas, como o são no Sertão, sem lhe poderem ser tomadas, nem sobre ellas se lhe fazer moléstia. E o Governador com parecer dos ditos Religiosos assinará aos que descerem do Sertão, lugares convenientes para neles lavrarem, e cultivarem, e não poderão ser mudados dos ditos lugares contra sua vontade, nem serão obrigados a pagar foro, ou tributo algum das ditas terras, que ainda estejam dados em Sesmarias e pessoas particulares, porque na concessão destas se reserva sempre o prejuízo de terceiro, e muito mais se entende, e quero que se entenda ser reservado o prejuízo, e direito os Índios, primários e naturais senhores delas.

Então, percebemos que desde ao menos o século XVII há uma discussão por parte do Estado Português sobre a importância da posse da terra como forma de esses povos sobrevivam física e culturalmente, pois:

De acordo com Mendes Junior, por meio do Alvará Régio de 1680, ficou estabelecido o princípio de que os direitos dos índios é “congênito e primário”. Assim, “não há portanto posse a legitimar, há domínio a reconhecer e direito originário e preliminarmente reservado” (MENDES JUNIOR, 1912, p. 59, apud LADEIRA, 2008, p. 90).

Essa discussão acerca do direito congênito e primário do indígena à terra ainda aparece em diversos documentos oficiais do Estado por meio de diversas leis ao longo dos séculos (Lei 601 de 1850, Decreto 1318 de 30 de janeiro de 1854, Lei nº 6.001/73, Constituições de 1934, 1937 e 1946 e Emenda de 1969), coexistindo estas com leis tanto imperiais/ federais quanto provinciais/ estaduais que colocavam diversas formas de trabalho compulsório indígena ou até mesmo a necessidade da Guerra Justa, assim dificultando ou impossibilitando o indígena de ser sujeito do seu direito congênito.⁴

⁴ Sobre o trabalho compulsório indígena, ver a interessante discussão presente no artigo de Soraia S. Dornelles, “Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista”, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v38n79/1806-9347-rbh-38-79-87.pdf>. Sobre a guerra justa como sobreposição ao direito congênito à terra e o apoio de legislações provinciais, ver o

Já a Constituição de 1988 reafirma a questão do direito congênito à terra como também abandona as noções de tutela dos indígenas pelo Estado ou de desaparecimento dos mesmos através da assimilação, como colocado pelo próprio Governo Federal:

[...] Os direitos constitucionais dos índios encontram-se definidos mais especificamente no título VIII, "Da Ordem Social", dividido em oito capítulos, sendo um deles o "Dos Índios", destacando-se os artigos 231 e 232, além de outros dispositivos dispersos ao longo do texto e de um artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Para antropólogos, advogados e técnicos da área indígena, a Carta trouxe inovações em relação às constituições anteriores e ao chamado Estatuto do Índio. Foi abandonada a ideia de assimilação dos indígenas pelos colonizadores. Esse conceito entedia os índios como uma categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. [...] Além disso, retomou a noção dos chamados "direitos originários" (que desde a época colonial estabelecia a prerrogativa da posse das terras tradicionalmente habitadas pelos índios). E expressou o "Direito à Diferença": o direito dos indígenas de permanecerem como tais indefinidamente. (BRASIL, 2017)⁵

Assim, para alicerçar o direito à diferença dos indígenas, produzindo e reproduzindo suas culturas, foram criadas as Terras Indígenas, que são:

[...] uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.⁶

Mas como ocorreu a formação da Terra Indígena Guarani na cidade de São Paulo, espaço territorial esse tão disputado e financeiramente valorizado? Quais os avanços e

trabalho de Guida Marques, "Do índio gentio ao gentio bárbaro: usos e deslizes da guerra justa na Bahia seiscientista", disponível em http://www.journals.usp.br/revhistoria/article/view/89006/pdf_22.

⁵ Sobre a Constituição de 1988 como fruto da mobilização da sociedade civil e sua importância, ver <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2017/abril/constituicao-consagra-direito-indigena-de-manter-terras-modo-de-vida-e-tradicoes>. Acessado em 04 set. 2018.

⁶ Sobre quantas são as Terras Indígenas no Brasil atual, suas localizações e demais informações, ver tanto a página na internet do ISA – Instituto SocioAmbiental quanto a página aqui citada da FUNAI, disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acessado em 11 set. 2018.

retrocessos no alicerce do direito à diferença dos Guaraní – a demarcação da terra no espaço do bairro do Jaraguá?

1.1 *Tekoa Ytu, Tekoa Pyau e Tekoa Itakupe*

A Terra Indígena do Jaraguá é atualmente composta de três aldeias (*Tekoa Ytu*, *Tekoa Pyau* e *Tekoa Itakupe*), que ocupam um espaço de 530⁷ hectares entre as rodovias Anhanguera, dos Bandeirantes e o rododnel Mario Covas, dentro dos limites noroestes da cidade de São Paulo. Estas aldeias são habitadas por 586 pessoas da etnia Guaraní Mbyá⁸, entre eles muitas crianças e adolescentes em idade escolar que frequentam as escolas indígenas existentes em uma das aldeias (EEI Djekupé Amba Arandu e CECI Jaraguá) e outras escolas estaduais e municipais da região em diversas modalidades de ensino (Ensino Infantil, Fundamental e Médio). Mas como estes guaranis chegaram nesta região e como se deu a jornada até o reconhecimento de suas terras?

As sociedades guaranis estão atualmente espalhadas por um amplo território na América do Sul, composto por porções do Paraguai, Argentina, Uruguai, sul e sudeste do Brasil (vide anexo I) reconhecido pelas mesmas como pertencentes a suas representações de mundo desde tempos imemoriais e presente em sua cosmo-ecologia, como aponta José Otávio C. Souza (2015):

A cosmo-ecologia Mbyá-Guarani classifica a Região Platina em quatro grandes unidades geográficas, distribuídas numa sequência que vai do interior do continente até o litoral atlântico. No atual Paraguai se localiza Yvy Mbité, o centro do mundo, ressurgido depois do dilúvio primordial, região outrora recoberta com densas e exuberantes florestas, no estilo que os Mbyá acreditam que fosse todo o disco terrestre no momento da criação. O substrato aquático não se apartou por completo na terra nova, inundando a região a leste do centro do mundo e constituindo Pará Miri (mesopotâmia Paraná-Uruguai, atual Província de Misiones, Argentina). Na banda oriental do rio Uruguai, adentra-se a região do Tape (caminho tradicional), zona de circulação e acesso à borda do estrato aquático, a grande água (Pará Guaçu) que a geografia denomina Oceano Atlântico. (SOUZA, 2015, p. 6)

⁷ Sobre a questão das dimensões atuais da Terra Indígena do Jaraguá falaremos mais adiante sobre a questão do reestudo e da demarcação. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/5417>. Acessado em 07 set. 2018.

⁸ De acordo com os dados disponíveis em <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3707> (acessados em 07 set. 2018) referentes ao ano de 2016 pois, de acordo com a diretora da E.E.I. Djekupé Amba Arandu hoje são aproximadamente 800 pessoas vivendo nas três aldeias.

A ocupação desta porção da América do Sul pelos Guarani já é mencionada desde ao menos o século XVI por cronistas e conquistadores europeus, como Cabeza de Vaca, citado por Maria I. Ladeira:

Em seus “Comentários”, que se iniciam com o capítulo intitulado “A pé, de Santa Catarina ao Paraguai”, Cabeza de Vaca (1999) refere-se a “povoados de índios guaranis”, onde parava com seus homens e guias indígenas durante expedição empreendida, a partir de 1541, da Ilha de Santa Catarina até Assunção. “Essa nação dos guaranis fala uma linguagem que é entendida por todas as outras castas da província”. Autodenominação ou denominação dos povos que em ampla extensão de terra falavam a mesma língua, alguns povoados caracterizados como de índios rebeldes e guerreiros, e outros como pacíficos e submissos, os termos “guarani” e “carijó” (ou cario) foram empregados pelos cronistas e historiadores sem detalhar diferenças dialetais ou culturais. (LADEIRA, 2008, p. 56-57)

Fica claro no trecho citado que, desde ao menos 1541, os Guarani já ocupavam uma grande parte da porção sul de onde hoje é o Brasil, tendo contato com os europeus que aqui estavam chegando, como também é mencionado por John Monteiro (1992):

Do Chaco até o Atlântico, das capitanias do Sul até o Rio da Prata, a presença guarani abrangia, no século XVI, uma imensa área que hoje inclui os estados brasileiros de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, além de partes dos países vizinhos. Contudo, apesar do quadro sugerido pelas primeiras fontes escritas, os Guarani - conhecidos na época como Carijó ou Cario – não ocupavam esta região de modo homogêneo ou exclusivo. (MONTEIRO, 1992, p. 477)

Em outro trecho o autor também afirma que:

Além disso, não há como negar que, a partir do século XVI, a experiência Guarani se confunde com a história da expansão ibérica no continente; mesmo os grupos que conseguiram se manter afastados do contato, mais cedo ou mais tarde sentiram o impacto pelo menos indireto da presença europeia. Porém falta aos estudos históricos a percepção de que a presença e a participação dos Guarani nos múltiplos processos que transformaram a geografia humana de toda uma vasta região tenham sido elementos decisivos na história colonial. (MONTEIRO, 1992, p. 476)

Além dos Guarani serem descritos desde o início do contato com os europeus como ocupantes do território hoje multinacional, território este o qual os mesmos reivindicam a demarcação de pequenas porções para a reprodução de seus modo de vida, eles participam ativamente da construção da história colonial brasileira ao menos, seja através do embate com os ibéricos, seja através do trabalho forçado ao qual foram submetidos, da construção das Missões jesuíticas ou as alianças e trocas de excedentes

agrícolas que garantiam a subsistência dos europeus que aqui estavam chegando⁹ no princípio do processo de colonização da América.

Estas sociedades, apesar de compartilharem diversos traços culturais como língua, cosmovisão, formas de se relacionarem com o meio e com sociedades não-guarani (seja *jurua* ou outras sociedades também indígenas) e de verem o território da reprodução do modo de vida guarani como um todo, estão fragmentadas por quatro Estados diferentes, cada um com visões distintas acerca do que seria o direito destas sociedades existirem e terem posse da terra¹⁰ e elaborando leis para regulamentar os direitos destes povos.

No caso brasileiro, Maria Inês Ladeira (2008) aponta que:

Nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (do Estado do Rio Grande do Sul – RS ao Espírito Santo – ES) encontram – se, atualmente, cerca de 100 aldeias Mbya e Nhandéva, além de outros locais de parada provisória e/ou sistemática. Na faixa litorânea desses Estados, em regiões montanhosas – Serra do Mar (São Paulo – SP), Serra da Bocaina (Rio de Janeiro – RJ), Serra do Tabuleiro (Santa Catarina – SC) – junto à mata atlântica, encontram – se cerca de 60 Terras Guarani, das quais somente 19 – de superfícies que variam de 1,7 a 4.372,26 hectares – somando um total de 20.006,46 hectares, foram homologadas pela Presidência da República até o ano de 2005. (LADEIRA, 2008, p. 42) (vide anexo II)

É importante ressaltar que entre os anos de 2006 e 2016 foram homologadas outras 43 Terras Indígenas (T.I.s), com um total de 11.014.224 hectares, o que representaria avanço em relação à garantia ao direito a terra dos indígenas porém, do total apresentado, apenas 9 T.I.s estão fora da Amazônia Legal sendo que apenas uma atende aos Guarani, a T.I. Piaçaguera (de população Guarani Nhandeva, possuindo 2,7 mil hectares no litoral sul de São Paulo).¹¹

Assim, para os Guarani toda a região que está presente em suas histórias e cosmovisão é território Guarani, território onde o caminhar é essencial para seu modo de vida, pois segundo Adriana Testa (2016):

Nas práticas de saberes, os Mbya atribuem à circulação um lugar central, porém, todo percurso tem paradas, seja um ponto de chegada, sejam lugares e momentos em que o movimento pausa.

⁹ Sobre esta discussão, ver o capítulo de onde foram tiradas as citações, “Os Guarani e a história do Brasil Meridional, séculos XVI-XVII”, de John M. Monteiro (1992).

¹⁰ Visões estas que não são consensuais dentro destes Estados e que são mutáveis ao longo da história, onde as diversas legislações já criadas nestes países que se referem aos indígenas são reflexo dos embates entre estas diferentes visões. Parte dessas legislações está presente em LADEIRA, M. I. (2008), no Anexo C.

¹¹ Fonte: ISA – Instituto SocioAmbiental, disponível em <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-para-garantir-o-direito-a-terra-e-areas-para-conservacao>>, acessado em 13 set. de 2018.

Como nos lembra Lévi-Strauss, parar não significa apenas interromper a circulação, mas é também condição para dar continuidade à marcha. No caso dos Mbya, tanto nos deslocamentos como nas pausas criam-se experiências de convivência que possibilitam intenso fluxo de saberes. Assim, a circulação (mobilidade/ pausa) e a convivência permitem compartilhar experiências, saberes, capacidades e substâncias entre diferentes pessoas e coletivos, e também contribuem para a circulação e o crescimento de novos sujeitos, relações, saberes e lugares. (TESTA, 2016, p. 175)

Também em Ladeira (2008):

Os desafios das comunidades já estabelecidas no litoral para manterem sua agricultura tradicional, devido à escassez de terras férteis das áreas de encostas que ocupam, implicam a manutenção de um intercâmbio efetivo de espécies vegetais e sementes tradicionais com as comunidades que vivem em áreas do interior. Uma vez que a reciprocidade entre aldeias se dá em função dos vínculos de parentesco, os casamentos entre membros de aldeias de várias regiões é uma condição. Desse modo, trocar e repartir contribui também para o sentido de unidade. (LADEIRA, 2008, p. 24)

É caminhando ao longo deste território (que não é visto como fragmentado pelos Guarani) que acontece o contato com outras aldeias que proporcionam os casamentos que fortalecem relações de parentesco, que sementes e outros produtos necessários para a reprodução da alimentação e costumes (e que não estão disponíveis em todas as aldeias por questões variadas) são compartilhadas, logo o confinamento em uma terra demarcada provocaria uma quebra no próprio modo de vida Guarani:

Ao conversar com diferentes interlocutores sobre conhecimento e como adquiri-lo, falavam que era imprescindível seguir os mais velhos, andar com eles por onde fossem, observar o que faziam, como falavam e trabalhar com eles. Isso tanto para as atividades de plantio, caça, artesanato, preparação de alimentos e remédios como para aquelas atividades xamânicas que são possíveis aprender com um rezador mais experiente. Por isso, percursos, caminhadas e movimento tornaram-se aspectos recorrentes nas nossas conversas e também meios para seguir a circulação de saberes ao longo de um território, que os Mbya denominam *yvy rupa* (leito terrestre). (TESTA, 2016, p. 176)

Portanto, caminhar também é uma forma de aprender, com os mais velhos, com outras aldeias. O confinamento em sua terra demarcada pelo Estado impede a circulação de saberes mas, como mencionado por Ladeira (2008), “Para os Guarani, a demarcação significa a retaliação de seu território e o seu próprio confinamento, porém estão conscientes de que, no mundo atual, esta é a única alternativa” (p. 42), pois sem a demarcação destas pequenas porções do território tradicional eles estariam mais expostos

aos problemas de viver numa sociedade capitalista que vê a terra como produto cobiçado pelo seu valor monetário¹². Como aponta Ariovaldo Oliveira:

O território capitalista brasileiro foi produto da conquista e destruição do território indígena. Espaço e tempo do universo cultural índio foram sendo moldados ao espaço e tempo do capital [...]. Talvez, estivesse aí o início da primeira luta entre desiguais. A luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de acumulação, ainda que primitiva, e a luta dos “filhos do sol” em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido. [...] A marca contraditória do país que se desenhava podia ser buscada na luta pelos espaços e tempos distintos e pelos territórios destruídos/ construídos. (OLIVEIRA, 1999, p. 11)

Este território concebido pelos Guarani como espaço de reprodução de seu modo de vida, mas visto como produto pela sociedade capitalista está em constante disputa. Assim, as ações pleiteando a demarcação de áreas de ocupação Guarani foram estratégia de sobrevivência para este grupo e remontam a segunda metade do século XX. No caso especificamente de São Paulo:

Na década de 1980 diversas ações judiciais pleiteando as áreas de ocupação Guarani ocorreram nas aldeias situadas em São Paulo (Ribeirão Silveira, Boa Vista, Barragem, Krukutu, Jaraguá). A partir dos anos 1990, ações foram propostas contra comunidades Guarani no Rio Grande do Sul (Guarita, Barra do Ouro) e SP (Itaoca) com disputas acirradas (Ilha do Cardoso e Jaraguá) e nas recém demarcadas áreas Guarani no Rio de Janeiro (Parati Mirim, Araçuaçu e Bracui). A partir de 2000, ações judiciais incidiram em aldeias no RS (Capivari), em Santa Catarina (Mbiguaçu, Morro dos Cavalos, Massiambu, Cambirela, Araçuaçu), no Paraná (Ocoy) e São Paulo (Pindoty, Peguaoty, Paranapoã, Renascer). Os processos iniciados na década de 1980 foram finalmente julgados com sentenças favoráveis aos Guarani reconhecendo seus direitos territoriais. Os demais processos continuam tramitando. Além das aldeias citadas, uma história de litígios, aliada à diversas formas de exclusão e expulsão, marca a história indígena no interior dos estados da região Sul e Sudeste. (LADEIRA, 2008, p. 42)

No trecho acima podemos ver mencionada a aldeia Jaraguá, que em 1987 foi homologada pelo decreto nº 94.221 mas que seus limites estão em revisão atualmente, sendo que houve uma portaria em 2015 estendendo o território para 512 hectares mas que foi anulada por portaria publicada em 21/08/2017, portaria esta que já foi derrubada por limitar requerida pelo Ministério Público Federal em 07/12/2017. Assim, percebemos que a área onde está localizada a Terra Indígena do Jaraguá é alvo de constante disputas

¹² Sobre a importância da circulação e do caminhar para os Guarani ver TESTA, Adriana Q. “Entre pessoas e lugares: Práticas de circulação de saberes Guarani Mbya” in: DANAGA, Amanda C. Povos indígenas em São Paulo – novos olhares, 2016.

judiciais pelo fato de estar em uma área urbana extremamente valorizada economicamente, que é a zona oeste da cidade de São Paulo¹³

A primeira aldeia a ser formada na atual T.I. Jaraguá foi a *tekoa ytu* que, de acordo com Camila Faria:

A formação da *Tekoa Ytu* teve sua origem em 1964, quando Joaquim Augusto Martim, “seu” Joaquim, estabeleceu-se com sua mulher Jandira e seus filhos no Jaraguá, vindos da Cidade Dutra (zona sul do município de São Paulo), onde, por convite da Prefeitura, ocuparam uma casa abandonada próximo à Represa Guarapiranga. Neste local deixaram de viver da agricultura, como acontecia na aldeia Rio Brancos (no município de Itanhaém) e passaram a vender artesanato aos turistas que frequentavam a represa nos finais de semana. Permaneceram na área cerca de 10 anos, onde recebiam índios do sul do Brasil e de outros lugares de São Paulo em busca de remédios, tratamento médico e documentos. Passados esses dez anos foram levados pelos sócios do Instituto Histórico e Geográfico (IHGSP) para serem caseiro de um sítio no Jaraguá com uma área de 1.200 metros quadrados.

Esta família foi o princípio do grupo que vive hoje na “aldeia de baixo” (*Tekoa Ytu*), uma vez que recebeu como doação da Sra. Iaiá (esposa de Agenor Couto de Magalhães, membro do IHGSP) a área do sítio e mais uma porção de terra perfazendo os quase dois hectares demarcados (precisamente 1,7 ha). Novas famílias chegaram, seguindo uma lógica das migrações Guarani, e agregaram-se em torno da liderança e aos poucos os grupos cresceram formando assim uma aldeia, que tem atualmente dona Jandira como cacique. (FARIA, 2008, p. 12)

Assim, a formação inicial da TI Jaraguá remonta à 1974 com a doação da área que foi demarcada apenas em 1987, sendo a menor TI demarcada do Brasil. A princípio contando apenas com a família estendida do “seu” Joaquim, passou a incorporar outros membros de acordo com uma lógica explicada por Jan Eckart:

(...) um aspecto ressaltado é o de que cada família extensa liderada por um xamã constituía seu próprio *tekoa*, ou seja, cada grupo local seria constituído por um mesmo grupo residencial. (...). Assim, na medida em que se desenvolve no grupo local alguém com prestígio suficiente para manter junto de si seus descendentes e afins (normalmente um xamã que ocupará a posição de pai-avô-sogro), surge uma nova família extensa que buscará um lugar próprio para si. Embora se verifique a tendência na qual cada família extensa constitua seu próprio *tekoa*, a permanência de um grupo Mbya em dada localidade abre a possibilidade para que outras parentelas passem ou habitem o local. (...). Dessa forma, a família extensa que primeiro chega ao local, tende a manter sua precedência política

¹³ Sobre as mudanças e revisão da extensão da TI Jaraguá, ver o ótimo site Terras Indígenas, disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/185529> e <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/5417>. Acessados em 12 set. 2018.

quando outros grupos familiares se assentam na aldeia. (ECKART, 2016, p. 139)

Com a vinda de outras parentelas buscando recursos não encontrados em seus locais de origem e o nascimento de crianças, a futura TI Jaraguá aumentou de 12 habitantes em 1992 para 568 em 2013¹⁴ (e aproximadamente 800 pessoas atualmente) nos mesmos 1,7 hectares de extensão. Logo, em 1995 foi formada a *Tekoa Pyau*, também chamada pelos Mbya de “aldeia de cima”, com cerca de 3 hectares não demarcados e atualmente em revisão. A situação da “aldeia de cima” é bastante precária:

Pois a comunidade luta para sua demarcação ou anexação à Terra Indígena Jaraguá (T.I.), formada pela “aldeia de baixo”. Esse conflito decorre das pressões políticas, oriundas tanto do processo de reintegração de posse solicitado pelo suposto proprietário da área, Sr.^a Pereira Leite, quanto do parecer técnico da FUNAI, contrário à demarcação, fato que determina a impossibilidade da comunidade permanecer no local. Uma vez que a população indígena da aldeia não aceitou este parecer – legalmente fundamentado pelo mesmo decreto que garante a participação do “grupo indígena envolvido em todas as fases” (art. 2º§1) – a situação se apresenta instável. (FARIA, 2008, p. 63)

Além das duas aldeias mais conhecidas (tanto por serem mais antigas como pela localização de suas respectivas entradas, muito próximas à entrada do Parque Estadual do Jaraguá) há a *Tekoa Itakupe*, também conhecida como Aldeia do Sol Nascente, com entrada na avenida Chica Luisa nº 1041, ocorrida entre os anos de 2005/2006 com posterior ordem de reintegração de posse em 2006 mesmo retirando os Mbya deste local (vide anexo III). Sobre a formação dessa *tekoa*, Camila S. Faria (2011) comenta que:

A história desta formação da aldeia já se inicia marcada pelo conflito e disputa por terras no lugar de resistências. A formação da aldeia Itakupe, localizada na Av. Chica Luisa próxima ao nº 1000 ocorreu no ano de 2005, quando em abril do referido ano, um grupo de universitários comunicou ao cacique José Fernandes do Tekoa Pyau (— aldeia de cima) a existência de uma área na encosta do Pico do Jaraguá, pertencente à União Federal, e propôs que os índios ocupassem a área. Sabendo que o suposto dono iria revendê-la à Associação dos Trabalhadores Sem Terra (ATSTSP), os universitários incentivaram a ocupação indígena, pois estavam temerosos com o desmatamento que poderia ocorrer na área caso fosse criado um novo loteamento popular. (...). Assim, dentre as ações estratégicas do grupo constavam o comunicado aos índios, uma passeata (realizada em 20 de março de 2005), e a elaboração de documento, entregue ao Ministério Público do Estado de São Paulo no dia

¹⁴ De acordo com dados disponíveis na página “Terras Indígenas”, disponível em <<https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3707>>, acessado em 14 set. 2018.

Após alguns anos os Mbya voltaram a esse território onde os mesmos se mantêm até o presente momento, sendo essa área também objeto do reestudo que culminou na publicação da portaria declaratória nº 581/2015, revogada pelo Parecer nº 001/2017 da Advocacia Geral da união, portaria esta considerada inconstitucional por organizações indígenas e indigenistas como a Comissão Pró-índio de São Paulo¹⁵.

1.2 Mas quem são os Guarani Mbya?

De acordo com a definição corrente, presente em documentos como os produzidos pelo ISA¹⁶:

Os Mbya identificam seus “iguais”, no passado, pela lembrança do uso comum do mesmo tipo de *tambeao* (veste de algodão que os antigos teciam), de hábitos alimentares e expressões linguísticas. Reconhecem – se coletivamente como *Nandeva ekuéry* (“todos os que somos nós”). A despeito dos diversos tipos de pressões e interferências que os Guarani vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, os Mbya se reconhecem plenamente enquanto grupo diferenciado. Dessa forma, apesar da ocorrência de casamentos entre subgrupos Guarani, os Mbya mantêm uma unidade religiosa e linguística bem determinada, que lhes permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias separadas por grandes distâncias geográficas e envolvidos por distintas sociedades nacionais. (ISA, 2018, s.p.)

Assim, o autorreconhecimento baseado em traços linguísticos, alimentares e outros aspectos culturais são a forma pelas quais os Mbya dizem quem é quem não é pertencente ao seu grupo, apesar da miscigenação presente na sociedade resultante de casamentos entre indígenas de diversas partes do país. Mas qual a importância de

¹⁵ O artigo completo sobre a portaria declaratória e sua revogação pode ser encontrado em < <http://cpisp.org.br/organizacoes-repudiam-anulacao-da-portaria-da-terra-indigena-jaragua-sp/>>, acessado em 04 dez. 2018.

¹⁶ Dados mais aprofundados e detalhados sobre essa sociedade e sua distribuição podem ser encontrados no mesmo site. Disponível em < https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya>. Acessado em 08 dez. 2018.

autoafirmar como Mbya ou de outra parcialidade da sociedade Guarani? Para Maria Inês Ladeira (2008):

À exceção dos Kaiowa, que se autodeterminam como tal, os Mbya e Nhandéva se auto-referenciam, com exclusividade, como os autênticos Guarani. No Mato Grosso do Sul, os Nhandéva são conhecidos somente como Guarani, distinguindo-os dos Kaiowa. O termo especificador – Mbya, Nhandéva ou Xiripa – pode ser agregado e adotado para reiterar, aos “outros” (sobretudo aos brancos), a sua condição de autenticidade e “pureza” Guarani. (Outros grupos Guarani – Guajaki, Tapiete e os conhecidos por Guarayos, Chiriguano e Izozeños são encontrados no Paraguai e na Bolívia.) (LADEIRA, 2008, p. 61)

E ainda:

O debate teórico sobre a classificação dos índios Guarani, em subgrupos ou parcialidades, parece ter se acentuado na mesma proporção que se evidencia a imposição de limites de terras para esse grupo indígena por parte dos órgãos de governo. Em consequência, os laudos antropológicos procuram justificar a presença indígena no local por meio da designação ou identificação da comunidade, ou de seu pertencimento a uma parcialidade que possua vínculos históricos com o lugar. (...). Todavia, parece que os Guarani não se auto identificam com essas denominações, embora passem a adotá-las, sobretudo nas suas relações com os brancos. (LADEIRA, 2008, p. 53-54)

Portanto, o que percebemos é que as classificações em parcialidades entre os Guarani (Mbya, Nhandéva ou Kaiowa) não é uma questão de extrema importância entre essa sociedade, sendo muitas vezes arbitrária o pertencimento a esta ou aquela parcialidade. Mas, no contato com a sociedade não indígena, essas classificações são ressignificadas, adquirindo extrema importância tendo em vista que elas colocam as especificidades de determinado grupo Guarani e são necessárias para os instrumentos que garante direitos básicos à comunidade, como na questão dos relatórios para a demarcação das Terras Indígenas. Logo,

As sociedades indígenas que vivem uma situação de contato sistemático criam formas para se apresentarem nos espaços do mundo que envolvem o jogo de relações com a sociedade nacional, adotando as representações, genéricas ou específicas, que foram criadas para elas. Entre as genéricas, são veiculadas imagens de índios vivendo em harmonia com a natureza ou destruindo –a, conhecedores ou ignorantes da biodiversidade, pobres ou ricos, desprendidos ou combativos no que tange à defesa de suas terras. Entre as específicas, cada grupo indígena ganha uma marca pela qual será reconhecida sua etnicidade e que o identificará (para sempre) perante o mundo da sociedade dominante. (LADEIRA, 2008, p. 23)

Como no caso das sociedades Guarani, que por estarem majoritariamente nas regiões sul e sudeste do Brasil – regiões estas densamente povoadas e de alto valor da terra, logo áreas de grandes conflitos quando se trata de demarcação de Terras Indígenas – e especificamente no caso dos Mbya da TI Jaraguá, estes adotaram, em grande medida, as representações da sociedade não indígena dos mesmos: protetores da natureza, pacíficos e a denominação dada pela sociedade não indígena, como forma de marcar sua especificidade mas também de se colocar no diálogo com o outro.

Mas, se por um lado as classificações em diferentes parcialidades de uma sociedade maior (a Guarani) tenham mais função prática para os não indígenas ou para os indígenas no contato com o outro do que para si mesmos, a questão da identidade já é uma outra história. Ter a identidade indígena reconhecida pelos não indígenas é de importância extrema pois qualifica o lugar de onde o Mbya fala bem como o coloca no diálogo como sujeito de direitos específicos. Como fala Manoela C. Cunha (2004):

Entender estes processos não é somente importante para a definição de identidade étnica. Na realidade toda a questão indígena (e não só ela) está eivada de semelhantes reificações. No século XVI, os índios eram ou “bons selvagens” para uso na filosofia moral européia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração, que convinha precisamente extinguir. Hoje eles são, seja os puros paladinos da natureza seja os inimigos internos, instrumentos da cobiça internacional sobre a Amazônia. (CUNHA, 2004, p. 131)

Isto posto, percebemos que essa identidade é constante reconstruída por diferentes discursos que atendem a interesses ligados a época e aos grupos sociais que constroem tais discursos, ora como inimigos ora como aliados em alguma questão da sociedade nacional não indígena, mas ainda assim não negados seu pertencimento ao grupo indígena. Já Eduardo Viveiros de Castro (2006) aponta que:

Naquela distante época, estávamos sendo acuados pela geopolítica modernizadora da ditadura – era o final dos anos 1970 -, que nos queria enfiar goela abaixo o seu famoso projeto de emancipação. Esse projeto, associado como estava ao processo de ocupação induzida (invasão definitiva seria talvez uma expressão mais correta) da Amazônia, consistia na criação de um instrumento jurídico para discriminar quem era índio de quem não era índio. O propósito era emancipar, isto é, retirar da responsabilidade tutelar do Estado os índios que se teriam tornado não índios, os índios que não eram mais índios, isto é, aqueles indivíduos indígenas que “já” não apresentassem “mais” os estigmas de indianidade estimados

necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania (o respeito a esse regime, bem entendido, era e é outra coisa). (CASTRO, 2006, s.p.)

O que percebemos, então, é a tentativa de um projeto ao longo da Ditadura cívico-militar de apagamento das identidades indígenas que resultaria na diminuição do número de indígenas no Brasil, visto que pela legislação da época os mesmos seriam tutelados pelo Estado. Estes ex-indígenas seriam incorporados à massa de trabalhadores pobres tanto no meio rural quanto no urbano e, por terem perdido o regime especial de cidadania, também não teriam mais o direito à terra para a manutenção de seu modo de vida tradicional (já que o mesmo não mais existiria).

Na atualidade, o que percebemos em discursos corriqueiros é o que aponta Giovani Silva (2015), nos quais:

A atitude de qualificar muitas das populações indígenas do presente como “aculturadas”, ou seja, como se houvesse populações “mais indígenas” e outras “menos indígenas”, remete a uma espécie de escala evolutiva, em que os critérios para a definição de quem é o não índio passam pela desapareição da língua indígena como língua materna; pelo uso de roupas, calçados e outros elementos exteriores à cultura material tradicional dessas populações; ou, ainda, pelo uso de recursos tecnológicos modernos, tais como telefones celulares e computadores. Sem falar nos traços biológicos, que para muitas pessoas são utilizados como critério definidor de quem é o não indígena no Brasil, até os dias de hoje! Deseja-se, assim, que grupos que vivem em pleno século XXI sejam fisicamente semelhantes e se comportem exatamente como seus antepassados de séculos anteriores! (SILVA, 2015, p. 26)

Com isso, vemos que as identidades indígenas continuam sendo questionadas e demarcadas pelas representações que a sociedade tem desses povos, representações essas construídas com base em aspectos culturais e biológicos que ora essencializam os indígenas, ora os coloca como pertencentes a um passado imóvel. No caso dos indígenas urbanos (como na Terra Indígena do Jaraguá), há uma dupla marginalização de sua identidade pelo fato da mesma ser invisibilizada na lógica que eles utilizam ferramentas e recursos que não seria “da cultura deles” (logo são menos indígenas) e na lógica do indígena como detentor do direito congênito à terra (visto que se estão no espaço urbano e utilizando recursos provenientes da cidade eles deveriam se integrar à sociedade

brasileira como trabalhadores pois, por serem “menos indígenas” não precisam mais da terra).

Muitos são os espaços privilegiados de construção das representações sobre os indígenas, mas tendo em vista que as representações são construídas socialmente e ao longo da vida, um desses espaços privilegiados é aquele que tem como função a socialização e a aprendizagem dos códigos sociais para crianças e adolescentes, indígenas e não indígenas: a escola.

1.3 As escolas do entorno da T.I. Jaraguá

A região no entorno da T.I. Jaraguá dispõe de duas escolas estaduais (E.E.), cinco escolas municipais de ensino fundamental I e II (E.M.E.F.), uma escola municipal de ensino infantil (E.M.E.I.) e um centro educacional unificado municipal (C.E.U.), todas elas localizadas num raio de aproximadamente 3 quilômetros, além das duas escolas localizadas dentro da T.I. (a E.E.I. *Djekupe Amba Arandy* e o C.E.C.I. Jaraguá). A maioria das crianças e adolescentes frequentam as escolas que estão na T.I. – as crianças até 06 anos no C.E.C.I. visto que ele corresponde ao ensino infantil e a partir dos 06 anos na E.E. pois esta atende as modalidades de Fund. I, Fund. II e Ensino Médio.

Ainda assim, 14 dos jovens da T.I.¹⁷ frequentam escolas regulares próximas – a E.M.E.F. “Jerivá” e a E.M.E.F. “Cotia” – por razões que escaparam ao alcance desta pesquisa. Ambas escolas atendem a jovens entre 06 e 15 anos moradores do bairro nas modalidades de ensino fundamental I e II, logo essa peculiaridade – a presença de alunos Guarani entre alunos brancos, negros, nordestinos e moradores da periferia de São Paulo – chamou a nossa atenção pois imaginávamos que as relações entre os alunos e entre a gestão das respectivas escolas e suas comunidades se dariam de modo diverso, especialmente no que tange às relações étnico-raciais. Com isso, passaremos aqui a falar sobre essas duas escolas.

¹⁷ Esses dados são referentes ao ano letivo de 2017 no qual foi realizada essa parte da pesquisa.

1.3.1. A E.M.E.F. “Jerivá”

A E.M.E.F. “Jerivá” se localiza a 1,8 quilômetro da T.I. Jaraguá, atendendo a crianças, jovens e adultos nas modalidades de ensino Fund. I, Fund. II e E.J.A., recebendo alunos indígenas desde seus primeiros anos de existência. Sua fundação em 18 de fevereiro de 1991 se deu em decorrência das demandas locais por educação e outras melhorias no bairro Jardim Santa Lucrécia (subdistrito do Jaraguá) com o aumento do número de loteamentos e moradores, majoritariamente de nordestinos e seus descendentes.

A escola funciona atualmente em dois períodos (manhã e tarde), possuindo 12 salas de aula, quadras coberta e descoberta, sala de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (SAEE), laboratório de informática e área verde. Ao todo são aproximadamente 740 alunos atendidos (sendo 6 dos alunos da T.I. Jaraguá) pelos 68 profissionais que trabalham na escola, distribuídos entre professores, agentes terceirizados de limpeza e preparação de merenda, inspetores, funcionários de secretaria e equipe gestora. Dentre esses profissionais há dois professores de História, tendo ambos sido entrevistados para esta pesquisa.

Além dos espaços físicos, há computadores para o uso dos alunos em pesquisa, livros didáticos e paradidáticos de diversos anos, editoras e temáticas. Sendo a escola municipal, ela está dentro da proposta de Direitos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - que coloca diretrizes interessantes como interdisciplinaridade, descolonização do currículo e emancipação das crianças e jovens.¹⁸ Mas, apesar dessas diretrizes estarem presentes nas orientações da SME, não há qualquer menção à presença indígena na escola, à TI Jaraguá bem como à cultura Guarani tanto no Projeto Político-Pedagógico da escola quanto nas pinturas dos muros da escola ou nos materiais produzidos por alunos expostos pelos corredores.

¹⁸ Falaremos mais adiante sobre alguns aspectos desse material da SME/SP. É importante ressaltar que o mesmo foi produzido coletivamente pelas equipes pedagógicas de diversas DREs entre 2014 e 2016. Com a mudança de partido no governo municipal, em 2017 esse material foi substituído oficialmente pelo Currículo da Cidade (de 2017) porém o que foi citado pelos entrevistados foi o caderno dos Direitos de Aprendizagem.

1.3.2. A E.M.E.F. “Cotia”

A E.M.E.F. “Cotia” se localiza a 1,4 quilômetro da T.I. Jaraguá, atendendo a crianças e jovens nas modalidades de ensino Fund. I e Fund. II. Sua fundação em 09 de março de 2015 e se deu em decorrência da construção do Conjunto Habitacional Chácara Turística que, desde o planejamento deste, já havia o espaço no terreno destinado para a construção de escolas que atendessem o ensino infantil, o ensino fundamental e uma creche – o que efetivamente foi feito pela prefeitura, sendo as três escolas inauguradas simultaneamente em 2015. As crianças e adolescentes atendidos aqui são majoritariamente moradores do conjunto habitacional, tendo a princípio sido deslocados de outras escolas já existentes na região para a formação das turmas desta escola (inclusive da E.M.E.F. “Jerivá”).

A escola funciona atualmente em dois períodos (manhã e tarde), possuindo 15 salas de aula, sala de leitura, quadras coberta e descoberta, sala de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (SAEE), laboratório de informática e parque infantil. Ao todo são aproximadamente 790 alunos atendidos (sendo 8 dos alunos da T.I. Jaraguá) pelos 65 profissionais que trabalham na escola, distribuídos entre professores, agentes terceirizados de limpeza e preparação de merenda, inspetores, funcionários de secretaria e equipe gestora. Dentre esses profissionais há três professores de História (estando um designado como professor de informática educativa), tendo todos sido entrevistados para esta pesquisa.

Além dos espaços físicos, há computadores para o uso dos alunos em pesquisa, livros didáticos e paradidáticos de diversos anos, editoras e temáticas. A escola não possui um Projeto Político Pedagógico consolidado devido a mesma ter sido fundada há pouco tempo¹⁹, mas ela está dentro da proposta de Direitos de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Também aqui não é notada qualquer menção à presença de indígenas no cotidiano da escola, tanto nos espaços externos quanto nos trabalhos produzidos por alunos nas paredes das salas de aula.²⁰

¹⁹ De acordo com a entrevista concedida pela Professora Coordenadora Pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental II.

²⁰ Outras EMEFs da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (como a EMEF Carolina de Jesus), que recebem crianças e adolescentes falantes de outras línguas além do português, possuem em seus espaços administrativos e pedagógicos cartazes ou placas escritas nas línguas faladas pelos mesmos – como árabe,

Assim, após a descrição de aspectos estruturais das escolas estudadas (tanto em seus elementos físicos quanto organizacionais e humanos), pretendemos demonstrar no capítulo seguinte como os mesmos são parte integrante da cultura escolar, incluindo na discussão que vem a seguir como o currículo interage com os sujeitos e os elementos descritos nessas escolas.

francês ou inglês, como forma de acolhimento e reforço do pertencimento dos mesmos à Comunidade Escolar. Não é o caso aqui.

CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO, OS SUJEITOS E A CULTURA ESCOLAR

Todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida (e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis) (BOURDIEU, 2005, p. 218).

Neste capítulo falaremos sobre os sujeitos envolvidos nas relações existentes nas escolas, agentes ou não da perpetuação ou invisibilização de determinadas representações e da identidade indígena, sejam eles sujeitos humanos – equipes gestoras, docentes, alunos e demais pessoas que façam parte da comunidade escolar ou aspectos que intermediam as relações e possuem força de produzir representações, como o currículo prescrito e a cultura escolar.

2.1. Os docentes entrevistados

Ao longo do primeiro semestre de 2018 foi entrevistada a totalidade de professores de História das duas escolas pesquisadas, sendo dois professores da E.M.E.F. “Jerivá” e quatro professores da E.M.E.F. “Cotia”, com o objetivo de alcançar as representações que os mesmos têm dos indígenas e em especial dos alunos indígenas nas escolas onde lecionam, tendo como hipótese que a proximidade com a TI Jaraguá impacta as escolhas temáticas dos mesmos em relação ao ensino de História indígena. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências das próprias escolas (o que foi a opção dos próprios entrevistados) em horários diversos às aulas dos docentes, tendo aqui seus nomes alterados em razão do sigilo da pesquisa.

Desde a construção do roteiro de entrevista (anexo IV), houve a preocupação de salientar a trajetória formativa desses docentes, por duas razões: a primeira é porque as representações formam-se entre o vivido e o concebido (LEFEBVRE, 1983), isto é, entre as experiências de vida e formativas e como pensamos as mesmas frente aos demais aspectos da vida cotidiana; a segunda é porque os docentes são um dos elementos da

cultura escolar (o que discutiremos mais profundamente adiante), como ressalta Viñao Frago (2007) quando diz:

Os aspectos ou elementos mais visíveis que conformam tal cultura seriam os seguintes:

- Os actores, isto é, os professores, os pais, os alunos e o pessoal da administração e dos serviços. Aos primeiros cabe, em razão de sua posição especial, o papel mais relevante na conformação da cultura escolar. Daí a importância de conhecer a sua formação, os modos de seleção, carreira académica, categorias, estatuto, associacionismo, composição social, por idades ou sexos, ideias e representações mentais, entre outros aspectos, assim como o seu grau de profissionalização em relação a matérias e disciplinas dadas;(VIÑAO FRAGO, 2007, p. 88)

Portanto, o tempo em que estão na carreira docente, quais suas formações nas respectivas graduações, que cursos participaram após a graduação, qual o envolvimento com as discussões curriculares últimas da SME/SP, qual o grau de contato com a Lei 11.645/2008, como escolhem as temáticas e problemas a serem abordados em sala de aula e quando e como trabalham as temáticas indígenas são perguntas relevantes para compreender as representações docentes. Assim, os dados abaixo foram retirados da transcrição e tabulação das entrevistas colhidas.

Ao longo da realização das entrevistas, que transcorreram de maneira bastante tranquila havendo apenas o ruído comum de uma escola em horário de funcionamento (como o sinal para a troca de aulas) como elemento externo que apareceu nas gravações de áudio e que promovia algumas pausas nas falas dos entrevistados, poucas dificuldades foram encontradas: como o tema da pesquisa não foi informado anteriormente aos entrevistados bem como os mesmos não tinham acesso ao roteiro das entrevistas, os docentes iam respondendo de maneira bastante aberta e muitas vezes avançando a alguns pontos da entrevista que viriam mais adiante sem sabê-lo, dando então mais a sensação de uma conversa entre docentes (afinal a entrevistadora também é professora de História da rede pública) do que de uma entrevista estruturada sobre um tema específico. Desse modo, a única dificuldade encontrada foi a de a disponibilidade de tempo de entrevistador e entrevistado coincidirem em um horário específico, tendo sido realizado previamente o agendamento das entrevistas com os próprios docentes bem como a assinatura da autorização para a realização das entrevistas e os respectivos termos de sigilo. Dos seis professores entrevistados, apenas dois (Rosana e Francisco) expressaram o desejo de ouvir suas próprias entrevistas, desejo esse que foi atendido logo após o término das

mesmas, mas que, porém, não causou qualquer alteração nas respostas concedidas por esses docentes.

ROSANA

52 anos de idade, graduou-se em 1993 em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP (1988-1993). É professora da rede municipal há 22 anos e participou de diversas formações oferecidas pela SME/SP, inclusive do processo de construção do currículo em 2014-15. É moradora da região e relatou ter conhecimento da TI Jaraguá desde a adolescência além do contato com os alunos indígenas há pelo menos 15 anos, tempo que está na mesma unidade escolar e lecionou não só para crianças e adolescentes no Fund. II como também para adultos da aldeia na EJA.

RAFAEL

46 anos de idade, graduou-se em 1999 em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP (1994-1999). É professor da rede estadual há 18 anos e da rede municipal há 11 anos, sendo os últimos 5 na mesma unidade escolar. Coursou pós-graduação em Ensino de História pelo programa de formação de professores da rede estadual REDEFOR/UNICAMP. Não é morador da região e seu conhecimento a respeito da TI Jaraguá vem de conversas com alunos e outros professores.

SILVIA

38 anos de idade, graduou-se em Pedagogia em 2003 e cursou complementação pedagógica em História pelo Instituto Claretiano em 2010. É professora da rede municipal há 6 anos estando nessa unidade escolar há apenas um ano. Participou de cursos diversos oferecidos pela SME/SP e é moradora da região há 30 anos, tendo contato com a TI através de doação de materiais em momentos diversos e com os alunos indígenas apenas neste ano.

CARINA

49 anos de idade, graduou-se em História em 2008 pela UNIFIEO – Centro Universitário de Osasco (2005-2008). É professora da rede municipal há 7 anos, estando na atual unidade escolar há três anos. Relatou ter participado de alguns cursos de formação pela SME/SP mas não da construção curricular dos últimos anos. Não é moradora da região, tendo contato com a TI apenas pelos relatos dos demais professores e alunos.

JOSÉ

50 anos, graduou-se em História em 1989 pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências de Jales (1987-1989). É professor da rede estadual desde 1990 e da rede municipal há 10 anos, estando na atual escola há 2 anos. Coursou Latu Sensu em História, Cultura e Sociedade na PUC/SP em 2002 e participou de diversos cursos oferecidos pela SME/SP ao longo dos anos, inclusive participando do movimento de construção curricular dos últimos anos. Também não é morador da região e seu contato com a TI se limita a relatos dos colegas e alunos.

FRANCISCO

43 anos de idade, graduou-se em Estudos Sociais com especialização em História em 1999 pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (1996-1999). É professor da rede estadual há 19 anos e da rede municipal há 4 anos. Participou de cursos de curta duração oferecidos pela SME/SP relatou não ter participado do movimento de construção curricular dos últimos anos. É morador da região e informou que já havia ouvido falar da TI Jaraguá pela mídia, mas seu único contato é através dos alunos indígenas.

2.1.1. Os docentes, suas formações e os cursos sobre relações étnico-raciais

Ao longo das entrevistas foram levantados temas como o da formação inicial e o das formações oferecidas pela SME/SP de maneira abrangente, não restringindo o período

de oferta dos mesmos aos últimos anos nem ao momento pós Lei 11.645/2008. Assim, os professores ficaram livres para relatar cursos e experiências formativas variadas desde o início das suas graduações até suas respectivas carreiras na rede municipal.

Em relação às formações iniciais, quatro dos seis professores são graduados especificamente em História, sendo dois advindos da USP e dois de faculdades particulares, ainda havendo outros dois professores que não se graduaram em História especificamente, mas que se especializaram na área. Quando perguntados sobre suas áreas de interesse ao longo da formação inicial, foram dados como exemplos a História Antiga (Grécia e Roma), a Segunda Guerra Mundial, a História da imigração europeia para o Brasil e a História Colonial brasileira, não havendo qualquer menção à História Indígena. Essas respostas dadas pelos entrevistados dialogam com a própria estrutura disciplinar das graduações, tanto em instituições públicas quanto privadas no Brasil, que no geral não dispõem nem de disciplina específica de História Indígena nem de docentes especialistas na área²¹, especialmente no período onde os entrevistados fizeram suas graduações, anteriores a 2008, ano da publicação da lei da obrigatoriedade do ensino de História Indígena.

Já em relação aos cursos oferecidos pela SME/SP, todos os professores relataram terem conhecimento e participação nos mesmos²², apontados como relevantes para suas práticas tendo em vista as temáticas variadas e pertinentes ao cotidiano da escola (com temas como autismo, deficiência auditiva, interdisciplinaridade, trabalho por projetos). Apesar da diversidade de cursos oferecidos, nenhum dos entrevistados citou espontaneamente qualquer curso relacionado a temática das relações étnico-raciais. Assim, houve a necessidade de perguntar especificamente acerca dessa temática para que fosse possível explorar a hipótese de que houve impacto na oferta e procura de formações sobre a questão após a publicação da Lei 11.645/2008.

Desse modo, apenas dois professores relataram terem participado de cursos relacionados a temática das questões étnico-raciais. O professor Rafael diz que “(...) fiz

²¹ Esta discussão está presente no artigo de Eduardo N. dos Santos, disponível em < <http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/download/1360/1231>>. Acessado em 10 jan. 2019.

²² Quando levantado este tema, estavam abertas possibilidades de comentarem tanto sobre cursos e formações oferecidos nas DREs quanto nos horários de trabalho coletivo e projetos próprios da unidade escolar porém os comentários se referiram a apenas os cursos nas DREs, o que pode apontar uma percepção dos encontros fora da escola e mediados por “especialistas” (ou alguém de fora do cotidiano escolar) como uma formação mais relevante ou valorosa do que a vinda das discussões com os demais docentes da própria escola.

um curso lá de três dias sobre as relações étnico-raciais, esqueci o nome, foi na época que estava saindo a lei, que estava sendo documentado a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos povos nativos do Brasil, eu não me lembro bem (...). Já a professora Carina, que estava designada professora de sala de leitura na época, relata que “A formação de sala de leitura (...), ela foi focada nas relações étnico-raciais e aí a gente teve outra formação curtinha em paralelo, falando sobre literatura com esse tema (...)”. Aparentemente, nos dois casos houve uma formação curta sobre o assunto, mas sem ocorrer a problematização de como aparecem essas questões no cotidiano escolar e de como o currículo e a cultura escolar podem reafirmar ou criticar as relações de poder que são inerentes a este assunto. Será que a formação feita dessa forma, em um espaço curto de tempo e atingindo a apenas dois dos entrevistados é suficiente para fazer com que os docentes reflitam acerca da importância de se trabalhar a História Indígena de modo não generalizante ou pelo viés do “exotismo”, mas sim colocando os indígenas como sujeitos históricos e de igual importância que o não indígena? Não parece ser o caso aqui, tendo em vista que esses mesmos professores, que participaram da formação sobre relações étnico-raciais na SME, ao falarem sobre o conteúdo da Lei 11.645/2008, apontam que a mesma se relaciona à história da África, bem como ao falarem sobre a presença da temática indígena em suas aulas, a colocam como conteúdo a ser trabalhado no “Agosto indígena” e não como sujeitos presentes no cotidiano da escola e parcela fundamental da nossa sociedade no presente.

2.1.2. Os docentes, os materiais didáticos e o PPP

Outro ponto explorado ao longo das entrevistas foi o dos materiais didáticos utilizados pelos docentes ao longo das aulas de História, os materiais utilizados para a preparação das aulas pelos mesmos e o quanto o PPP²³ dialoga ou influencia nas decisões de quais materiais e abordagens são utilizadas pelos professores tendo em vista que, como o PPP seria fruto da análise feita pela comunidade escolar a respeito de suas necessidades

²³ Na rede municipal de São Paulo, o PPP é visto como documento de suma importância pois ele é construído coletivamente pela comunidade escolar e é composto por temas que se referem tanto a caracterização socioeconômica da comunidade escolar quanto pela missão e metas de cada escola dentro do seu contexto particular.

e potencialidades, teria o papel de guia das escolhas metodológicas e temáticas dos docentes. Com isso, esperava-se que existisse uma análise prévia da comunidade atendida – percebida neste estudo como sendo composta de crianças e jovens tanto de comunidades pobres do entorno das duas escolas, muitos migrantes nordestinos e seus descendentes, quanto de uma grande porcentagem de alunos negros e negras e os alunos indígenas –, tendo em vista que a construção do PPP é compreendida pela SME como trabalho coletivo de docentes, equipe gestora, demais funcionários e membros da comunidade escolar e que suas histórias e experiências fossem determinantes tanto para a escrita do PPP quanto para as escolhas temáticas e metodológicas.

O que percebemos pelas respostas dadas pelos docentes, porém passa longe do que era a hipótese inicial para este tema. Todos os professores respondem que seu material primário é o livro didático (são três coleções de editoras diferentes utilizadas nas duas escolas), tanto como ferramenta durante as aulas quanto para a preparação das mesmas, como relata a professora Rosana:

“(...) tem uma orientação curricular, mas pra falar a verdade eu não sigo muito essa orientação curricular, eu acabo seguindo a ... a história cronológica mesmo, a gente recebe os livros didáticos e a gente acaba seguindo até pra facilitar... a ordem cronológica dos livros... (...) é claro que a gente vai priorizando alguns temas em detrimento a outros, porque é muita coisa, não dá conta... principalmente quando chega na época atual.”

Uma das razões apontadas pelos docentes para o uso massivo do livro didático disponível na escola é a praticidade e facilidade do mesmo, tanto pela disponibilidade do material na escola quanto da organização do mesmo, como é dito pelo professor José “(...) a gente usa bastante o livro didático, que a gente tem esse recurso, que nesse momento a gente tem a mão (...)”. Mas ele não é utilizado integralmente, como na fala da professora Rosana acima citada: mesmo dentro dos temas e assuntos possíveis do livro didático, uma escolha é feita devido a quantidade de “conteúdos” a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Há uma seleção, uma edição realizada dentro dessa ferramenta na qual o critério último é a relevância daquele assunto dentro do imaginário dos professores do que seriam os tópicos “mais importantes” do ponto de vista histórico²⁴.

²⁴ É interessante notar como os conteúdos mencionados nessa questão, considerados por cada professor como “mais relevantes” são os mesmos apontados pelos próprios docentes, em questão anterior, como as áreas e temas com os quais eles mais se identificaram ao longo de suas graduações. Aparentemente, além do fato deste ou daquele tema estar repetidamente presente nos currículos prescritos, livros didáticos e

Outra razão apontada pelos entrevistados é a defasagem das competências leitora e escritora dos alunos do Fund. II, como mencionado na fala do professor Rafael:

“(...) então, por incrível que pareça os sextos anos que são as minhas turmas, eu trabalho muito com a área de português dentro do contexto de história, leitura, interpretação, comparação e até mesmo localização nessa defasagem deles (...), então eu trabalho com livro didático, participo da escolha... (...)”

Aqui, o livro didático de História ganha uma outra função: não apenas é um compêndio de conteúdos previamente selecionados de fatos e processos históricos “relevantes” para todos os alunos, mas também uma coletânea de textos e exercícios que serão trabalhados com o objetivo de aprimorar a leitura e escrita, fato o que o torna indispensável no cotidiano escolar. É claro que outros materiais são citados ao longo das entrevistas (como filmes, imagens e músicas), mas de maneira esporádica e sem precisar quais seus temas e formas de uso, enquanto os livros didáticos são citados pelo nome do autor – o que demonstra que ele é muito mais presente no trabalho pedagógico e lembrado como relevante.

Sobre a relação entre as escolhas temáticas dos docentes e o PPP da escola, ouvimos de quatro dos seis professores (todos da mesma unidade escolar) que a escola ainda não tinha esse documento pois “está em construção com a coordenação” (citado pelo professor Francisco). Aqui, o que nos surpreende é que a ideia do PPP é de um documento fruto de discussões coletivas, construído pelos membros da comunidade escolar – o que inclui pais, professores, alunos e demais funcionários da escola -, o que claramente não ocorre nesse caso pois está sendo apontado como responsabilidade de um grupo específico, o da equipe gestora da escola. Então, um documento valioso e que possibilitaria uma compreensão mais aprofundada da realidade daquela comunidade, de suas dificuldades e potencialidades acaba por se tornar apenas mais um documento a ser arquivado, estéril, sem utilidade prática para guiar ou ao menos estimular a reflexão dos docentes sobre suas escolhas temáticas e metodológicas à luz dos desafios de sua comunidade escolar. Já os demais professores citam a existência de um PPP em sua unidade escolar, mas que o mesmo “(...) é por uma interdisciplinaridade, então o que se busca é mais nesse sentido, de se trabalhar determinados temas junto com outro professor, com outras áreas e tals (...)” (citado pela professora Rosana), o que aponta que, na

avaliações externas – o que faz destes uma espécie de “tradição histórica” -, o interesse pessoal do professor e sua ligação com a temática na formação inicial faz com que os mesmos apareçam como “temas relevantes”. Mas este é um desdobramento do assunto que foge do escopo deste trabalho.

percepção desses professores, o PPP é um documento que aponta quais caminhos metodológicos a serem trilhados na escola mas não sobre quais são os desafios a serem superados e quais experiências da comunidade escolar devem ser aprofundadas e problematizadas.

Com isso, percebemos que em ambas as escolas o PPP não se relaciona com as escolhas temáticas dos professores entrevistados, estando os livros didáticos no papel de ferramenta que auxilia essas escolhas temáticas além da percepção pessoal de cada docente sobre a relevância ou não de cada assunto. Talvez os PPPs (o já existente e o que está em construção) não ignorem o fato da TI Jaraguá ser parte da comunidade escolar na qual as duas unidades estão inseridas, mas mesmo que a mesma esteja citada e presente nesses documentos, essa não é uma questão preponderante na opção dos docentes por trabalhar ou não a História indígena em suas aulas.

2.1.3. Os docentes, a Lei 11.645/2008 e a História Indígena na sala de aula

Em 2008 foi promulgada a Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena ao longo do Ensino Básico, complementando a Lei 10.639 de 2003 que dispunha apenas da História africana e afro-brasileira, com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ” (BRASIL, Lei 11.645/08)

Esta lei, fruto de profundas e acirradas discussões por setores da sociedade civil ao longo de anos²⁵, considera o Brasil um país marcado pela diversidade social e aponta o fato da mesma não estar evidenciada ao longo do Ensino Básico, havendo uma maior preponderância da identidade branca/ europeia e um progressivo apagamento da agência indígena. Assim, havia uma expectativa em relação as mudanças político-educacionais que ocorreriam nos anos subsequentes a publicação da referida lei, especialmente em relação aos currículos prescritos e aos materiais didáticos. Como menciona Giovani Silva, “(...) Nesse sentido, a Lei n. 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de história e culturas indígenas na educação básica, representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas. ” (SILVA, 2015, p. 21). Ainda sobre a referida lei, Circe Bittencourt comenta que:

As propostas da Lei 11.645/08 relacionam-se, nesta perspectiva, aos esforços de determinados setores da sociedade para a superação de “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias de sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática” (BRASIL, 2004). Dentro desse “horizonte de expectativa” a proposta da história dos povos indígenas com integrante do ensino de História prevê mudanças substantivas, das quais educadores e intelectuais dedicados ao ensino precisam identificar seu alcance e se posicionarem diante das reformulações necessárias tanto para a História escolar quanto para a área acadêmica. (BITTENCOURT, 2013: p. 102-103).

Assim, um dos tópicos das entrevistas foi acerca do conhecimento por parte dos docentes da Lei 11.645/2008, partindo do pressuposto que na época em que as entrevistas foram realizadas (primeiro semestre de 2018) já havia se passado dez anos da publicação da referida lei, cursos e formações foram ofertadas pela SME/SP (inclusive havendo uma secretaria de relações étnico raciais no município de São Paulo entre 2012-2016, período da gestão Fernando Haddad na cidade de São Paulo, que dialogava com a SME e produzia materiais conjuntos) e cuja discussão também estava presente no movimento de construção curricular dos últimos anos, logo era esperado que os professores não só conhecessem a Lei como a levassem em consideração em suas escolhas temáticas.

²⁵ Sobre o processo de construção dessa lei e o papel da sociedade civil, ver o artigo de Edson Silva disponível em < http://edmundomonte.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Texto5_Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-o-ensino-a-partir-da-Lei-11.645_Edson-Silva.pdf>. Acesso em 10 maio 2018.

Dos seis entrevistados, dois relataram não terem conhecimento da lei, mas quando explicado seu conteúdo afirmaram que trabalham a temática indígena em suas aulas. Os demais entrevistados, quando perguntados sobre se a conheciam, proferiram frases como “Ah, eu pouco vi... pouco, acho que faltou mais debate, né?” (citado pelo professor José) ou como as seguintes:

“Teve... se bem que... é aquela coisa básica, os livros de História têm alguns contextos que não eram ensinados antes... o que a gente aprendia de História antes... História da África? História do Egito.... agora você tem História dos sudaneses e também de outros povos, mas eu acho muito pouco, muito superficial, acho que as editoras adaptaram essa Lei aos livros complementando algum reino ou outro da África, não vi grandes avanços (....) então essa incrementação dessa lei contribuiu sim para uma abrangência maior sobre esses povos, não sei se é suficiente mas tá ajudando... acho que está caminhando pra isso.” (Rafael)

Aqui o professor, ao ser questionado sobre o conhecimento da Lei e o impacto sobre suas aulas, discorre sobre as mudanças – do ponto de vista dele, ainda superficiais – nos livros didáticos após a publicação da Lei, como se suas aulas e o conteúdo dos livros fossem sinônimos, o que nos leva a pensar sobre o quanto essas aulas são ou não planejadas ou são apenas uma sucessão de repetições e explicações exclusivamente do que está no livro. Em outra entrevista, a professora Rosana diz:

“Conheço.... Confesso pra mim é difícil também, porque nem na minha formação eu tive né... Então se eu for trabalhar esse tema eu tenho que pesquisar um pouco mais né... Os livros que eu trabalho, eles trazem né... capítulos que abordam um pouco mais essa História Africana, antes não tinha né? Mas pra mim é difícil...eu tenho sempre a impressão que ... tem um... que tem uma coisa assim meio deslocada ali no livro didático, parece que não tá combinando muito com o resto da História né, mas é uma coisa minha, porque eu não aprendi desse jeito, acho que eu já estava acostumada nesse ritmo, num... numa certa sucessão de temas e acontecimentos que não incluía essa História da África, então eu acho sempre muito difícil trabalhar, mas é .. Tem a sua importância, acho importante incluir, mas sem prejuízo de outros temas, não sou a favor de tirar a parte da história que acontece mais na Europa... né, não sou a favor de tirar essa parte, eu sou a favor de incluir...de tentar incluir a mais e não tirar, porque assim o nosso passado, a nossa herança vem muito também da história europeia, de Portugal, do mundo Ocidental... não dá pra negar que a gente também tem esse herança... porque eu acho que a gente tem sempre que estar fazendo força para incluir e não pra tirar....” (Rosana)

Aqui a entrevistada aponta a dificuldade de trabalhar a temática africana e afro-brasileira na sala de aula visto que a mesma não faz parte da formação inicial da mesma

logo demandaria “pesquisa” e estudo por parte dela, fala da qual depreendemos que para os assuntos mais frequentemente vistos nos livros (a “História tradicional”) não seria necessária nem a pesquisa nem o estudo pois os mesmos foram aprendidos pela professora ao longo da graduação, o que significa que o docente não estuda nem pesquisa mais após do término de sua licenciatura? Esta é uma indagação importantíssima para entendermos as escolhas temáticas e metodológicas dos docentes no geral além da urgente questão de repensarmos a formação inicial docente, já que, por diversos motivos que vão além do fôlego deste estudo, aparentemente é essa última a chave para a forma que os docentes ensinam ao longo de todo o período de suas carreiras.

O final da fala acima transcrita revela um outro ponto importante quando pensamos temas como a descolonização do currículo ou a identidade nacional pois a entrevistada diz que a História da África é importante, mas está abaixo da importância da Europa e de Portugal visto que este é o berço de uma cultura ocidental que é a base da cultura brasileira. Assim, o trabalho da professora é o de “tentar incluir” a África sem tirar a Europa do seu lugar de centro da discussão histórica. De qual identidade brasileira a professora está falando? Não seria essa uma repetição de opções curriculares que veem o brasileiro como um “europeu nos trópicos”, sendo tanto a África e os africanos quanto as populações indígenas a “nota de rodapé” da História oficial, o elemento exótico?

Em suma, os quatro docentes que afirmaram conhecer a Lei 11.645/2008 a identificaram como apenas relacionada a História da África e afrodescendentes, em nenhum momento lembrando ou citando que ela também fala da História indígena – que foi a grande mudança se compararmos à lei anterior (a 10.639/2003). Em virtude da ausência da temática que é o cerne desta pesquisa, eles foram informados que a Lei também se refere a História Indígena e especificamente questionados sobre ela, no que responderam com frases como “Não.... indígena não... a da África acho que é bem mais forte que a do indígena.” (citada pelo professor Francisco). Outras respostas seguiram essa linha de raciocínio, colocando a História da África como mais relevante ou presente que a História Indígena, como relata o professor Rafael:

Sabe que eu achei que a História africana ela foi mais impactante que a indígena, a indígena ficou meio que em segundo plano dentro dessa lei e nesse contexto, não sei se foi uma pressão maior dos movimentos da raça negra né... que tentaram abordar esse assunto né... mas eu não vi, não sei se teve uma pressão também dos povos indígenas, eu acredito que não né... eu não vejo a educação dos povos indígenas brasileiros sempre teve daquele jeito né... os povos

tupi , jê... eu acho que continua muito parecido com o que era antes tá... não vi uma mudança substancial... Talvez porque a gente tá perto de uma comunidade indígena aqui a gente aborde mais esse assunto mas em outras escolas não é muito abordado não, acho que é uma questão de posição... de luta, os indígenas como sempre não... eu acho que eles ficaram desfavorecidos dentro dessa reforma, acho ela superficial em relação aos povos indígenas, eu acho que... os grupos de consciência negra, na abordagem dessa problemática né... o Brasil foi um país escravista né, a gente lembra que o Brasil foi um país escravista africano, mas a gente não comenta tanto que os índios também foram escravos durante o período, que eles também sofreram e que continuam perdendo com a destituição de seus direitos com as leis sobre meio ambiente (...).

Aqui, podemos observar que o professor reconhece a ação do movimento negro na pressão para existência da Lei – na opinião dele, uma ação mais visível que a ação indígena, daí a história de africanos e afrodescendentes talvez ser mais comentada e estudada, além de relatar que ele tem conhecimento da presença da TI nas proximidades da escola em que trabalha. Também coloca que ele não percebeu mudanças ou avanços em relação às pesquisas acerca da História Indígena, ficando sempre nos mesmos assuntos – “tupi, jê (...)”, o que pode demonstrar tanto um desconhecimento dos estudos da área, especialmente nos últimos 25 anos com obras como de John Monteiro ou da Manuela C. da Cunha, quanto o fato dos livros didáticos – fonte primária de informação, ferramenta cotidiana e material para a preparação de aulas – não incorporarem ou citarem muito superficialmente esses estudos²⁶.

Outra entrevistada, no tocante a questão da mesma Lei e seus impactos em suas aulas, comenta que:

Tem... tem sim, tem da mesma forma que tem a História da África tem a História a História Indígena... tem sim, tem bastante coisa, mas é a tal... é difícil trabalhar com a História indígena porque foi uma coisa muito pouco documentada... eu acho assim, os próprios livros, os historiadores carecem disso né... então eu acho que a História Indígena é mais trabalhada como se fosse a...é a Pré História, a partir de cultura material mesmo, né... então eu acho muito difícil a pesquisa difícil... então não é uma História assim que tem detalhes, acontecimentos... Então quando você trata de história indígena você trata muito da cultura né, a cultura indígena... Agora a HISTÓRIA²⁷ né... você trabalha

²⁶ Sobre essa discussão, ver o capítulo de Luís Donisete B. Grupioni presente em SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D.B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, 2004, p. 481.

²⁷ A palavra História é aqui grafada em caixa alta devido ao fato da professora, ao ceder a entrevista, colocar que haveria uma diferença entre uma história que seria menor (ligada aos aspectos do cotidiano das pessoas, não oficial) e uma HISTÓRIA, que seria maior e mais relevante (ligada aos aspectos mais macro da

praticamente quando se deu a conquista... tem a conquista dos povos do ... dos latinos americanos né... os maias, astecas tem mais documentação, mas a gente precisa tomar cuidado, porque dá.. assim... depois da conquista a História Indígena parece que ... acabou... né... ou ela se misturou as outras... foi suplantada...né por outras, então né... tem que tomar cuidado com isso também... né... ela tá lá, nos livros, mas acho que até por falta de documentação, de pesquisa e tal... não é, o mesmo tipo de História que você tem de... de outros povos, de mundo ocidental... e tal, eles tem sempre muita narrativa e a história indígena não tem, sempre se estudou muito sobre cultura ... sobre lendas é... esse tipo de coisa, né... mas a História mesmo, factual, o que aconteceu e tal, eu acho que carece um pouco ainda... (Rosana)

Neste ponto, percebemos que uma série de lugares comuns e estereótipos sobre os indígenas e sua história estão aqui expressos: a inexistência de estudos na área, os indígenas como pertencentes a uma pré-história (logo primitivos), a impossibilidade de se fazer História quando relacionada a uma cultura ágrafa, que povos originários da América como maias, incas e astecas tinham centralização de poder e escrita logo História (e em detrimento dos demais povos da América), da História indígena só ser conhecida e possível a partir do olhar do europeu logo da colonização, da aculturação indígena através da miscigenação ou da suplantação dos mesmos além de novamente colocar a escala de valores entre a História europeia e a indígena – enquanto a primeira é uma narrativa histórica, a segunda é composta só de lendas (logo a primeira como verdadeira e a segunda como falseamento, ilusão). Sua fala é carregada pelas representações que circulam em nossa sociedade acerca dos indígenas em geral, praticamente ecoando a fala do Varnhagen lá em 1854, que “De taes povos na infancia não ha historia: ha so ethnographia. ” (1877, p.22), o que é ainda mais significativo tendo em vista que a entrevistada é moradora do bairro há várias décadas e trabalha com os alunos vindos da TI Jaraguá há 15 anos. Daqui, podemos depreender que apesar do contato com indígenas reais, fisicamente presentes, a força das representações é tão grande que as mesmas se tornam parte quase indistinguível do próprio real de tão fixas que se tornaram, se espalhando pela sociedade de acordo com o poder de projetá-las para o todo que determinada classe social têm, tornado esta representação hegemônica. Elas estão tão fixadas e há tantas décadas em nossa sociedade que acabam se tornando maiores do que o que está diante dos próprios olhos. São representações que “(...) circulan, pero en torno a fijeza: las instituciones, los símbolos y arquetipos. Interpretan la vivencia y la práctica;

sociedade, como a política ou a economia, aquela presente tradicionalmente nos livros didáticos da época de sua primeira formação).

intervienen en ellas sin por ello conocerlas ni dominarlas. Forman parte de ellas, sólo las distingue el análisis.”(LEFEBVRE, 1983, p. 28).

Portanto, o que podemos inferir a respeito da questão do conhecimento da Lei 11.645/2008 e o impacto da mesma sobre as escolhas e práticas dos docentes entrevistados é que os mesmos ou não a conhecem ou não a reconhecem como uma legislação que se refira aos indígenas, assim a mesma não os sensibiliza para escolhas que trabalhem suas histórias, culturas e identidades.

Subsequentemente a questão do conhecimento da Lei 11.645/2008, foi perguntado se os entrevistados trabalhavam a História Indígena na sala de aula, o que todos afirmaram fazer. Mas quando foi pedido para especificarem em quais momentos esta temática era trabalhada, as respostas foram bastante variadas, como a da professora Rosana que disse que “Não... não tem nenhum trabalho específico sobre história indígena, pode ser assim ...aconteceram alguns projetos específicos né²⁸, mas assim, uma coisa contínua não... não existe não....” (e na sequência colocando a questão de que esses povos seriam pré-históricos por não terem escrita, como já foi comentado anteriormente). Quando questionada sobre quais seriam os projetos específicos, a mesma relatou não se recordar porém retomou que, ao trabalhar a temática do Brasil Colonial, os indígenas são bastante comentados.

A fala da professora Rosana coloca um dos problemas levantados já na introdução deste estudo – os indígenas sendo vistos como a-históricos, pertencentes ao passado, não sendo sujeitos históricos, mas sim objetos passivos da história construída pelo elemento europeu, daí os mesmos só aparecerem quando da colonização pois é quando chega o indivíduo dotado da capacidade da escrita logo de escrever a História. Como a mesma trabalha há mais de uma década com alunos indígenas em diversas modalidades de ensino, imaginávamos uma outra visão desses povos, no mínimo vendo-os como agentes históricos como a própria entrevistada. Mas não foi o caso. O professor José, de outra unidade escolar, aponta que:

“Então, a questão do índio.... sempre.... a gente sempre tá pedindo trabalhos pelo menos uma vez por ano, a gente faz um seminário para abranger esse tema.... (...). De maneira geral a gente faz um trabalho mais longo assim, em uma

²⁸ Entre os anos de 2014 e 2017 a SME/SP instituiu um calendário para estimular o debate de algumas questões entre professores e alunos em suas escolas, onde cada mês seria dedicado a um tema. No caso aqui apresentado, a professora se refere ao “agosto indígena”, onde as escolas eram estimuladas a desenvolverem trabalhos sobre a presença indígena em São Paulo e a diversidade histórica e cultural desses povos.

determinada época do ano, mas sempre a gente passa um texto ou algo que foi relevante no noticiário e a gente traz (...).”

No caso deste professor, além de indicar um trabalho pontual sobre a História Indígena, ainda relata “passar um texto” com base no noticiário sobre as populações indígenas, o que ao menos os coloca como existentes no presente – mas num presente que está no noticiário, não ao lado da escola ou dentro dela através dos alunos indígenas. Mas se pensarmos que a base do “texto” (ou da discussão) sobre a temática indígena no presente são notícias veiculadas pela mídia (no geral mostrando problemas desses povos, atos de violência sofridos pelos mesmos e a luta pelas demarcações), será que as mesmas discutem outras formas de ver o mundo, de se pensar como indivíduo e de viver, as múltiplas culturas existentes no Brasil atual e a importância histórica dessas populações, no passado e no presente? Aparentemente não. O professor Rafael, ao relatar como trabalha a temática indígena, diz que:

“É.. eu trabalho os períodos Históricos clássicos, e... é... na parte de problemas atuais, com a própria comunidade, os problemas de demarcação de terras deles, porque eles estão com esse problema... da cultura indígena próxima, do meio ambiente em que eles vivem, é... é... as questões ligadas a violência do índio, no campo, na questão da reforma agrária, das invasões de terras né... Então eu trabalho dentro das atualidades, com Português, eu já pego o gancho né... com leitura, interpretação, uma lista programática, alguns filmes sobre esses períodos atuais eu trabalho também...”

Então, o que o professor Rafael indica ecoa de alguma forma a fala dos demais entrevistados sobre como e quando trabalham a temática indígena: os mesmos afirmam trabalhar esta temática porque efetivamente acreditam estarem trabalhando-a quando comentam notícias sobre os problemas enfrentados pelos indígenas na atualidade ou quando, a partir dos textos do livro didático, falam sobre o indígena sob o ponto de vista e desde o contato com o europeu, mas não sobre o indígena concreto, físico, que está há menos de dois quilômetros das escolas e presentes nessas em certa medida, como alunos tanto do Fund. I quanto do Fund. II. O que a análise das entrevistas nos leva a pensar é que esses professores entrevistados não têm a dimensão do que seja o ensino de História Indígena tendo como pressuposto o multiculturalismo e a descolonização do currículo (do qual falaremos mais adiante), logo o que eles conhecem sobre essa temática é o que estudaram ao longo de suas respectivas formações iniciais e o que está presente nos materiais didáticos utilizados ao longo das aulas e na preparação das mesmas, ou seja, majoritariamente os livros didáticos. Podemos levantar hipóteses para esse estado de

coisas em relação ao ensino de História Indígena: que as graduações não tratam desse assunto ou apenas se limitam a comentar a presença indígena no contexto colonial brasileiro ou astecas-incas-maias na História da América; que a nossa sociedade reafirma representações estereotipadas através das diversas mídias e que essas representações são mais fortes que o próprio contato com o indígena real da TI Jaraguá; que esses professores, quando alunos, também só tiveram contato com a História Indígena através da repetição dos estereótipos como os desenhos e pinturas do “Dia do Índio”. Aqui, seria interessante aprofundar a investigação dessas hipóteses com pesquisas específicas sobre as representações acerca dos indígenas nas mídias, nos cursos de graduação além de discutir o quanto a formação continuada em horário de trabalho além do aprofundamento de pressupostos curriculares e do PPP (quando construído coletivamente e a partir da reflexão sobre a comunidade onde a escola está inserida) poderia modificar a situação que apontamos acima, mas essas discussões fogem do escopo deste trabalho.

2.2. Os alunos indígenas presentes nas EMEFs “Jerivá” e “Cotia”

Durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa do qual surgiu este trabalho, percebemos que a entrevista dos docentes seria interessantíssima pela possibilidade de revelar aspectos do currículo ativo no que concerne ao ensino de história indígena e as possíveis relações entre as escolhas temáticas dos docentes e a presença de alunos indígenas. Assim que iniciamos a realização das entrevistas, vimos que havia um universo maior a ser explorado para que fosse possível compreender a fala dos docentes nos contextos onde os mesmos estão inseridos. Com isso, passamos a pensar a importância da cultura escolar e métodos para observarmos e analisarmos a mesma para além da ferramenta da entrevista.

Quando falamos de cultura escolar aqui, estamos pensando na definição dada por Dominique Julia (2001) que aponta que ela é:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as

épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Este conceito ainda é aprofundado por Viñao Frago (2007) quando ele diz que:

A cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias [...] (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87)

Para que fosse possível alcançar essas normas, hábitos, rituais e práticas cotidianas que ensinam condutas – logo também são elementos para a construção e reprodução de representações sobre os indígenas -, realizamos um pequeno estudo acerca da cultura escolar em relação aos alunos indígenas com base na observação do cotidiano das escolas pesquisadas por três semanas ao longo do primeiro semestre de 2018, apoiado pelas ideias de Eliana Monteiro (2011) expressas no artigo que interliga a cultura escolar, a etnografia e a antropologia crítica, relatando que:

Imagina-se que numa pesquisa, onde o universo da “cultura escolar” seja o norte temático, propor um diálogo entre os saberes que ofertam tanto a antropologia, quanto a educação, e permitir estabelecer leituras múltiplas de um dado contexto social, a partir de diferentes abordagens de interpretação, é tarefa interessante e complexa, já que, a cultura escolar se faz a partir de um múltiplo agenciamento de atitudes, valores, processos de ensino-aprendizagem, trocas culturais, etc. Isto conduz a um campo multidisciplinar da produção do saber científico e enriquece o olhar sobre a diversidade inerente as culturas escolares (MONTEIRO, 2011, p. 219)

Foi essa tarefa que nos propusemos a realizar aqui ao longo de três semanas: observar as atitudes, valores e trocas culturais no tocante aos alunos indígenas e a presença/ ausência da história indígena e suas culturas no cotidiano de escolas tão próximas geograficamente da TI Jaraguá. É claro que diversas limitações estão presentes visto que esse breve estudo de caráter etnográfico foi realizado não por antropólogos, mas sim por historiadora da educação – e ainda assim esta forma de aproximação da cultura escolar inspirou diversas reflexões.

No primeiro bimestre de 2018 na E.M.E.F. “Cotia”, havia oito alunos indígenas, moradores da TI Jaraguá, sendo três meninos e cinco meninas. Destes, cinco estavam matriculados no Fund. I e três no Fund. II. Ao longo do tempo em que estivemos presentes na escola conhecemos apenas três alunos indígenas do Fund. I e uma do Fund. II visto

que os demais não estiveram presentes nos dias em que estávamos na escola. Quando questionada sobre as ausências dos demais alunos, a equipe gestora informou que eles eram bastante ausentes, comparecendo à escola por um certo período do ano e faltando em outros períodos contínuos “sem explicação”. Aqui não foi aprofundado o diálogo das possíveis razões para não haver uma “explicação”, isto é, se a gestão da escola buscou explicações com os alunos e responsáveis ou se aguardou que os responsáveis entrassem em contato para justificar as ausências.²⁹ Quando a professora Silvia foi questionada sobre a participação dos responsáveis pelos alunos indígenas nas reuniões ordinárias, durante a entrevista para este estudo, ela disse que os mesmos “vêm, mas não expõem nada” e que “não solicitam nada, nem explicam nada se você não perguntar. Eles vêm, participam e acabou”³⁰. Os demais professores entrevistados dessa escola não comentaram a participação dos responsáveis ou de outras pessoas da aldeia no cotidiano escolar.

Nos horários de intervalo e de atividades na quadra ou no pátio da escola (como a educação física e momentos de brincadeiras antes e depois das aulas), tanto os alunos indígenas do Fund. I quanto do Fund. II participaram ativamente de todas as atividades – como pega-pega, corrida com bastão em equipes, brincando na gangorra ou manuseando carimbos diversos -, junto com os demais colegas de suas respectivas turmas, que os chamavam pelos seus respectivos nomes - sem apelidos ou outras formas de se referirem aos alunos. Na sala do quarto ano (onde há uma aluna indígena), havia diversos desenhos de uma figura humana infantil estilizada e pintados pelos alunos colocadas nas paredes, nenhuma apresentando outros traços humanos que não os caucasianos. No alfabeto ilustrado colocado acima da lousa, uma imagem de um objeto que começava com cada letra – o mesmo alfabeto ilustrado, com as mesmas imagens e palavras de outras salas visto que é um item produzido industrialmente e comparado pela escola, sem qualquer menção a palavras e objetos que seriam relevantes para aqueles alunos em particular. Uma frase dita pelo professor José, que lecionava para um dos alunos indígenas da escola no ano de 2017 dá uma pista sobre essa indiferenciação entre as salas de diferentes turmas,

²⁹ Em conversa informal com a diretora da EE da TI Jaraguá, a mesma informou que há períodos do ano em que há atividades variadas que são parte da cultura Mbyá que as crianças e adolescente participam ativamente, não estando disponíveis para outras atividades visto que os calendários escolares tanto das escolas municipais quanto estaduais não dialogam com essa necessidade específica.

³⁰ É interessante notar aqui o sentido empregado pela entrevistada do termo “participar”: é estar presente, sem nada dizer, solicitar ou explicar, de maneira completamente passiva. Assim, a professora – e talvez a instituição escolar – entende que está aberta à participação de todos os membros da comunidade escolar visto que os mesmos estão autorizados a estarem presentes, o que é uma maneira muito simplificadora de entender o que é participação e, pelo caráter passivo da mesma, evita contradições e conflitos.

independentemente de terem ou não alunos indígenas: “(...) era um aluno como outro qualquer. (...) não tem essa distinção ou se tem não é tão perceptível né?”. Aparentemente, existe um aluno genérico – o aluno qualquer – que não tem uma identidade particular, seja ela indígena, nordestina, afrodescendente ou periférica.

A percepção da falta de integração dos alunos indígenas ao cotidiano escolar manifesta-se na fala da professora Carina que, quando perguntada sobre a interação dos mesmos com os demais alunos, diz que:

Então o que eu percebo é que a gente tem alunos que vieram para cá, que eles não ficaram aqui. Alguns alunos saíram esse ano mesmo, saíram alguns alunos que estavam vindo para a nossa escola desde que ela abriu... é por conta de questões familiares mesmo, por conta da questão do próprio lugar onde eles vivem e é... tem todo esse impasse em relação ao local³¹, então tem alunos que acho que mudaram... então foram embora daqui... é... eu acho que precisa ainda integrar mais, mas eles até que convivem bem assim, e eles trazem um pouco, acho que falta ainda a gente conseguir fazer um trabalho de integração.

Aqui ela aponta que, apesar da convivência classificada como boa entre os alunos indígenas e os demais alunos, o conjunto de experiências dos alunos moradores da TI Jaraguá pouco aparece no cotidiano escolar e que possivelmente esta seria uma falha da própria instituição escolar que não os “integra”, isto é, pouco conhece as experiências desses alunos e não as agrega ao conjunto de práticas da escola. Essa ideia vai ao encontro da percepção advinda da observação feita para essa pesquisa: os alunos indígenas estão fisicamente presentes (não muito frequentemente) mas suas peculiaridades tanto em termos de identidade étnica quanto de experiências de vida em torno de questões como as formas de aprender, se relacionar, habitar, sentir e ver o mundo não estão colocadas nesse local. Mas será que as peculiaridades dos demais alunos, os não indígenas, estão presentes? Ou estão igualmente silenciadas em nome de uma identidade “genérica”, de um aluno hipotético que não é aquele que está ali, fisicamente presente? Essa é uma ótima discussão, mas que escapa do escopo deste trabalho.

Já na E.M.E.F. “Jerivá” havia seis alunos indígenas no primeiro bimestre de 2018, sendo quatro meninas e dois meninos. Destes, dois estavam matriculados no Fund. I e quatro no Fund. II. e pudemos conhecer apenas três deles visto que os demais estiveram ausentes ao longo das datas em que estivemos presentes. O número elevado de ausências

³¹ Aqui a professora se refere aos avanços e retrocessos da última década em relação a demarcação da TI Jaraguá, discussão brevemente citada no primeiro capítulo deste estudo.

desses alunos (em relação à frequência esperada e aos alunos não indígenas) é comentado pela professora Rosana quando perguntada se ela tinha alunos indígenas, dizendo que “(...) nunca foi um grande número não...poucos, e é.... são alunos assim... esse pessoal da aldeia, eles faltavam muito, eles não tinham muito compromisso com a escola (...)”. Ainda sobre este assunto, a mesma diz que:

Então.... tinha gente que arriscava falar que fazia parte da cultura deles né, essa história de ter obrigação, de ter horário, não fazia muito parte do universo deles... eu não sei, talvez tenha um pouco a ver... mas tem também a questão de chegar até aqui, porque parece que a aldeia é próxima mas não é tão fácil de chegar aqui, porque pra chegar até aqui é o morro, uma subidona e é perigosa, então eles tinham essa dificuldade também de chegar até aqui e às vezes até a dificuldade de aprendizagem mesmo deles aqui na escola porque nunca teve uma coisa muito específica para eles (...)

Dessa forma, a entrevistada aponta três possíveis razões para as ausências frequentes dos alunos indígenas: a questão geográfica visto que, apesar da proximidade entre a TI e a escola haveria um elemento dificultador (que não é apontado para os alunos não indígenas visto que há o Passe Livre do estudante e também o programa T.E.G. – transporte escolar gratuito – que possui vans que buscam os alunos em suas casas), o descompromisso com a escola regular (inclusive apontando que horários e obrigações não fazem parte da cultura indígena), o que nos remonta ao conjunto de representações perpetuadas historicamente acerca dos indígenas no Brasil – preguiçosos, não afeitos ao trabalho, descompromissados. A terceira razão mencionada pela entrevistada ecoa a fala da professora Carina da outra escola pesquisada: a não integração desses alunos e suas experiências ao cotidiano escolar.

Elementos dessa não integração são percebidos por todo o espaço escolar: os muros externos são pintados com representações de crianças indo para a escola – crianças bancas e negras. Nos intervalos observados os alunos indígenas e os demais brincam e correm juntos – futebol, amarelinha, pega-pega ou ficam nos celulares espalhados pelo pátio. Pelos corredores há cartazes de cartolina feitos por alunos com trabalhos sobre doenças transmitidas pelo mosquito *aedes aegypti* com imagens de lixo e de residências da região, não mencionando nem mostrando as da TI. Em uma das salas do Fund. I., vários desenhos padronizados fazendo alusão ao carnaval com crianças estilizadas vestidas com fantasias de palhaço, de pirata ou “de índio” – uma pena na cabeça e tanga, além dos confetes de papel colados na folha. É interessante notar aqui que o conjunto de desenhos carnavalescos demonstra o que seria uma fantasia, não só no sentido da

vestimenta como também daquilo do qual você pode se travestir visto que não é parte do cotidiano dessas pessoas. Assim, ser indígena é uma fantasia – não uma identidade possível no cotidiano de uma escola com alunos indígenas? Funari e Piñón (2016), comentando os resultados de uma pesquisa realizada em diversas cidades do Brasil na qual pediam para que alunos do Fund. II desenhassem um índio, apontam que:

Quando, finalmente, a figura do índio foi incorporada, manteve o caráter exótico e externo à sociedade brasileira, tomada por uma unidade relativamente homogênea. (...) Entretanto, esse processo não deixa de apresentar contradições, com políticas escolares que a um só tempo defendem a pluralidade e mantêm esquemas de classificação que excluem o índio da sociedade brasileira. Tais contradições aparecem trazidas nas representações que os alunos fazem dos índios e nos poucos conhecimentos que revelam ter da temática indígena. (FUNARI e PIÑÓN, 2016, p. 115)

Aqui, percebemos em nossa observação o que foi apontado acima: os alunos indígenas são parte da comunidade escolar bem como seus responsáveis e parentes mas, no contexto do cotidiano escolar, os mesmos só estão presentes como fantasia, mantendo o “caráter exótico” e não como sujeitos ativos dentro da comunidade escolar. As representações que circulam em nossa sociedade sobre o exotismo dos indígenas – que os coloca não como cidadãos como os demais brasileiros, mas sim como elementos externos à sociedade brasileira. Como expõe Eliana Monteiro (2011):

Na escola, lugar onde se produz conhecimento e onde se constituem imaginários sociais, nos vemos diante de diversas culturas escolares, contextos e situações de apreensão destes imaginários e de “representações sociais”. A escola, pois, não será um mero espaço de reprodução das relações sociais. É também um espaço onde a criticidade do que se aprende pode se desenvolver, justamente por haver uma cultura onde diversos sistemas simbólicos interagem. (MONTEIRO, 2011, p. 224)

A pesquisa com a estratégia de observação do cotidiano teve como objetivo revelar aspectos da cultura escolar nos contextos das duas escolas municipais com alunos indígenas moradores da TI Jaraguá. Essa observação apontou a presença das mesmas representações estereotipadas acerca dos indígenas como um todo, independentemente da proximidade com a TI e dos alunos indígenas serem parte da escola visto que a identidade desses alunos e suas experiências não são levadas em conta nas relações cotidianas. Será este um problema pontual, que não dialoga com as diretrizes e premissas colocadas pela SME/SP?

2.3. O currículo da SME/SP, decolonialismo e multiculturalismo

Falar sobre o currículo prescrito – ou das diretrizes curriculares mais gerais, como é o caso aqui – é de suma importância para compreendermos como o mesmo expressa as relações de poder (relações essas conflituosas, o tempo todo em movimento, com distensões e recuos) na sociedade, claramente expressas inclusive pelo fato das discussões acerca da construção do currículo municipal terem sido iniciadas em 2013, finalizadas e tornadas documento oficial em 2016 porém engavetadas pela SEE/SP já em 2017 com a eleição do novo governo municipal – claramente contrário ao currículo construído coletivamente ao longo de três anos.

Para pensarmos sobre o currículo pelo viés das relações de Poder, partimos do princípio que qualquer currículo prescrito, na definição de Maxine Greene (1971) apresentada no trabalho de Ivor Goodson (2008, p. 18) é “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. Esta estrutura de conhecimento a ser dominada pelo conhecedor é não só socialmente apresentada mas histórica e socialmente construída, sendo chamada por diversos autores de “tradição inventada”:

Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. (GOODSON, 2008: p. 77)

Ainda delimitando a questão da “tradição inventada”, o autor cita um trecho de Hobsbawn, que explica que:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN e RANGER 1985, in GOODSON 2008: p. 78)

Destarte, compreendemos os currículos prescritos numa perspectiva que os vê como documentos que colocam quais conteúdos devem ser aprendidos, como estruturas de

conhecimento externas ao conhecedor e que transmitem uma cultura escolhida como legítima ao reconstruir localmente as condições de produção dessa cultura. Mas será que os currículos são apenas veículos de transmissão cultural? Para autores da teoria curricular crítica como Moreira e Silva (2013):

Aquilo que na visão tradicional é visto como processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. [...] Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural [...]. (MOREIRA e SILVA, 2013: p. 36)

Sendo terreno de produção cultural, na medida em que os sujeitos envolvidos ativamente com o Currículo se apropriam de sua “prescrição” e o reelaboram de acordo com seus próprios referenciais culturais, o mesmo está carregado das divisões já existentes na sociedade. Estas divisões seriam, assim, tanto causas quanto consequências e expressões das relações de poder, pois:

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma o currículo é expressão das relações de poder. (MOREIRA e TADEU, 2013: p. 37)

Assim, definir qual passado é “adequado” a ser lembrado (a partir da escolha de determinados conteúdos e temáticas em detrimento de outros) é um ato de poder que, pelo fato de definir o que é o conhecimento válido, cria condições para que o currículo reproduza cultural e ideologicamente as relações que mantêm as mesmas pessoas que possuem este poder em suas posições privilegiadas. Apesar dos movimentos sociais terem pautado modificações nos currículos por todo o país (através de leis federais), estes grupos – e em especial o movimento social indígena -, não estão em posição de definirem os elementos estruturantes de todo um currículo, daí a pequena inserção da temática indígena nos currículos em geral.

Como ressalta Apple (1982):

A falta de determinados tipos de conhecimento – onde se localiza um grupo específico no complexo processo de preservação e distribuição cultural – relaciona-se, sem dúvida, à ausência, nesse grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (APPLE, 1982: p. 29)

E, assim, fica claro “como a tradição seletiva opera para manter uma cultura dominante efetiva” (APPLE, 1982: p. 41). Esta “tradição seletiva” se torna o pensamento hegemônico de uma determinada época e local e:

(...) satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. (WILLIAMS, 2011: p.51-52)

Portanto, o fato de haver um “senso comum” sobre os indígenas e sua História, calcado em estereótipos apesar dos mesmos serem presentes e atuantes na sociedade brasileira atual (e algumas vezes até geograficamente próximos aos não indígenas) pode ser pensado à luz do conceito de hegemonia para Williams, mais uma vez explicitando como as escolhas de conteúdos demonstram, ao fim, quem tem determinado tipo de poder e quem não o tem. O currículo prescrito é um dos terrenos onde se reproduzem cultural e socialmente as divisões da sociedade e, nesta lógica, faz todo o sentido o espaço para a temática indígena ser ínfimo e, quando existente, estereotipado, colocado no passado e/ou “vitimizado”: o currículo está reproduzindo as divisões de nossa sociedade e, como é trabalhado com os alunos (que seriam as “novas gerações de brasileiros), produzindo estas divisões entre um “nós” e o “outro” (o indígena) através destas formas de representar as populações indígenas ao longo dos anos do Ensino Básico. Logo, é necessário falar um pouco mais sobre estas representações que professores e alunos costumam fazer acerca dos indígenas.

Com uma proposta de repensar as relações de poder expressas pelo currículo, reelaborando sob uma perspectiva mais democrática e menos guiada pela cultura hegemônica, iniciou-se na Rede Municipal de São Paulo no segundo semestre de 2013 um movimento de reflexão sobre as bases curriculares que pautavam as políticas educacionais com a proposta que docentes, com o devido apoio técnico, fossem protagonistas da construção do novo currículo que pautaria as ações pedagógicas ao longo de todos os ciclos do Ensino Fundamental nas escolas da rede, “(...) reconhecendo professoras e professores como autoras e autores da Rede em diálogo com a academia e outras instâncias da sociedade.”³² . Para que as mudanças fossem efetivas e atingissem

³² SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral. São Paulo: SME/COPED, 2016, página 13.

aos professores e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem em toda a Rede municipal, essa reflexão se daria por meio da formação continuada (isto é, na escola em horário de trabalho) com início em 2014, com a discussão de conceitos-chave como currículo, infâncias, interdisciplinaridade, autoria e avaliação³³, tendo se desdobrado:

(...) em 2015, um novo ciclo de encontros denominado “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”. Cada Diretoria Regional de Educação teve autonomia para organizar os encontros conforme as demandas garantindo a liberdade do debate, a valorização das trajetórias e das identidades das(os) docentes, educandos e educandas e comunidades. (SÃO PAULO, 2016, p. 13)

Tendo a valorização das trajetórias e das identidades docentes como princípio para a construção do currículo municipal, era esperado que o mesmo ecoasse questões sociais e pedagógicas prementes, como a interdisciplinaridade, a descolonização do currículo, o multiculturalismo, o enfrentamento do racismo estrutural, as questões de gênero, as relações étnico-raciais e projetos como o “Escola sem Partido” em contraposição à liberdade de cátedra docente, pois as mesmas já estavam presentes no cotidiano escolar anteriormente ao início do movimento de construção do novo currículo bem como no debate público sobre a função e alcance da escola. Assim, as mesmas aparecem em diversos momentos do documento, tendo a descolonização do currículo ganho o papel de uma das quatro dimensões fundamentais do mesmo, como é explicitado no trecho que apresenta essa dimensão:

Trata-se aqui do desvelamento dos mecanismos de dominação cultural o que permite a sua denúncia e sua superação como ideologia discriminadora. Nesse sentido, é preciso assegurar a manifestação e a valorização das expressões e manifestações culturais dos negros, das mulheres, dos indígenas, das populações do campo e demais setores excluídos. Tais manifestações reforçam a diretriz da construção de um currículo multicultural, significativo e capaz de apontar para mudança de valores em todos os componentes curriculares, nas ações avaliativas, na formação docente, na gestão da escola. (SÃO PAULO, 2016, p. 14)

Ter a descolonização do currículo como uma das dimensões fundamentais do mesmo significa ver o currículo como um objeto fruto de escolha, como uma tradição inventada e reconstruída repetidamente, que estabelece continuidade com um passado específico, socialmente valorizado como digno de ser rememorado em detrimento de

³³ Esse processo é descrito detalhadamente no primeiro capítulo do caderno “Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral”, produzido pela SME/SP.

“outros passados”, produtor e produto de mecanismos que reiteram as estruturas de poder produzidas pelas culturas coloniais – e buscar uma ruptura com esse tipo de currículo³⁴. É romper com a colonialidade do poder, conceito que significa:

(...) que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão. Por um lado, denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126). Por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 99)

As relações de colonialidade também estão presentes no cotidiano escolar visto que esta é uma dimensão da sociedade, logo não está descolada do todo. No caso dos currículos de História³⁵, eles seguem priorizando uma história que ou é a da Europa ou olha para o Brasil e o resto do mundo a partir da ótica europeia e da colonização, relegando outros sujeitos (não branco/ europeu) ao espaço do exotismo, do estereótipo ou da “contribuição”³⁶ para a formação do Brasil:

Nessa perspectiva, a problematização do currículo escolar, pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo – se à ideia da existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante que permeou o currículo escolar no Brasil. Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e índios, por exemplo, foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impõe a condição de inferiores. (MARQUES e CALDERONI, 2016, p. 302)

Dessa maneira, construir com os docentes o currículo escolar tendo como premissa a descolonização do mesmo abriu possibilidades para a inclusão de outras lógicas não hegemônicas, da problematização da naturalização da identidade branca/europeia e seus padrões estéticos além da inclusão de narrativas diversificadas sobre a própria História, como as de africanos e afrodescendentes e das diferentes sociedades indígenas existentes no Brasil. Ela fica evidente em diversos trechos do

³⁴ Sobre a questão do currículo como invenção de uma tradição, ver GOODSON (2008).

³⁵ Sobre o eurocentrismo presente nos currículos de História, especialmente no Estado de São Paulo, ver a interessante dissertação de mestrado de Marcel A. Martins (2012).

³⁶ O discurso escolar, expresso em currículos e livros didáticos especialmente ao longo da segunda metade do século XX no Brasil, trabalhava com a ideia de “contribuição” das raças negra e indígena para a construção do Brasil – mesmo porque quem construía efetivamente era o branco/ europeu.

documento, desde os capítulos com títulos como “Currículo emancipatório” e em trechos como o seguinte, que fala especificamente da questão das relações étnico-raciais:

Os estudos e debates que se referem às relações étnico-raciais, amparadas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram a LDB e a atuação do Núcleo Étnico-Racial – SME/SP, foram fundamentais para a ampliação e fortalecimento das práticas educacionais que tratam das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes. (SÃO PAULO, 2016, p. 16)

Percebemos então que está presente a preocupação com as leis que tratam de questões étnico-raciais – questões fundamentais para um currículo que procura a emancipação e a descolonização dos saberes, buscando trabalhar diversas culturas, especialmente as não hegemônicas, para que fosse possível quebrar a naturalização da identidade europeia e as representações estereotipadas sobre africanos, afrodescendentes e indígenas através do trabalho no cotidiano escolar. Em se tratando especificamente das diretrizes curriculares para o ensino de História, o caderno desta disciplina aponta que:

É relevante também que o ensino de História não se mantenha tendo como pressuposto básico a história da Europa e dos Estados Unidos como centro do mundo, do poder, do saber e do ser, como há séculos tem acontecido. Desta feita, prioriza-se um currículo descolonizador, em que se reconheça a importância de todas as culturas e histórias do mundo e suas inestimáveis contribuições para a humanidade.

No ensino de História, a vivência da diversidade e do equilíbrio de culturas exige uma concepção pedagógica voltada para um projeto de cidadania, democracia, emancipação e esperança. Isso significa mexer com crenças, valores e culturas consideradas como únicas e verdadeiras; significa desconstruir práticas pedagógicas escolares que ainda se pautam por uma concepção adultocêntrica, colonialista, heteronormativa, racista e sexista que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como “anormais” e “populares”, propiciando assim o “perigo de uma única história”.

E ainda que:

(...) deve-se romper com uma proposta de ensino e aprendizagem de História de caráter conteudista e/ou factual, isto é, uma postura descomprometida com a conjuntura atual, alheia e afastada de problematizações sobre a vida real das nossas e dos nossos estudantes. Neste sentido, é essencial pensar na perspectiva do presente para além das celebrações dedicadas ao mero consumo, a datas comemorativas tradicionais e aos estereótipos atribuídos a algumas culturas, como a indígena, por exemplo. (SÃO PAULO: HISTÓRIA, 2016, p. 16-17)

Portanto, devido a este documento ter sido escrito pelos próprios docentes, fruto de discussões em horário de trabalho e de reuniões de polo ao longo de três anos, seria

esperado que suas premissas e conceitos fundamentais estivessem disseminados nas práticas dos docentes entrevistados neste trabalho, especialmente no tocante a história indígena tanto pela presença de alunos indígenas como pela questão da descolonização do currículo. Mas será que esse documento impactou as práticas dos docentes e suas representações acerca dos indígenas e sua história?

Quando os entrevistados foram questionados a respeito desse currículo, todos afirmaram ter conhecimento do mesmo sendo que três afirmaram terem participado a ao menos um encontro organizado pela SME/SP para a discussão de suas bases construção do mesmo. Porém, ao serem questionados sobre a utilização desse currículo para as escolhas de temáticas, abordagens e metodologias nas aulas de História, os professores exprimiram ideias como esta, do professor José:

“(...) acho que acima de tudo, tem a convicção de que, como eu já falei aqui, todo aquele trabalho que você traz como esses questionamento presente para a realidade né... que está inserida a escola, acho que isso reforça mais o aprendizado.”

O que o professor aponta aqui é que, independentemente do currículo, o conhecimento da realidade da escola é o que baliza as escolhas e traz a convicção da relevância do trabalho realizado, assim as discussões curriculares não seriam essenciais para as escolhas feitas pelo entrevistado. Como o entrevistado acessa o conhecimento da “realidade da escola” já é uma outra questão.

O professor Francisco, que participou de alguns encontros para a discussão do novo currículo, coloca seu descontentamento ao dizer que:

“Então o currículo, ano passado, com o outro governo, tava ... teve todo um estudo, há 4 anos que tinha esses encontros ai de História, pra montar o direitos de aprendizagem, né... que saiu de cada disciplina, né... aí esse ano já mudou, mudou o governo, então está mais parecido com o nosso do Estado, né...”

Como ele também é professor da rede estadual, o mesmo os compara em termos de organização curricular como também da forma em que foi escrito – de maneira vertical, sem a participação dos docentes ou de quaisquer outros membros das comunidades escolares, vindo pronto para que os docentes sejam apenas os executores desse currículo prescrito. Assim, inferimos que participar a discussão do currículo anterior pode (ou não) ter influência nas escolhas deste docente por aquilo que ele aprendeu com aquele momento – o que deveria ser o objetivo das formações continuadas em horário de trabalho: a discussão coletiva e embasada nos desafios cotidianos onde o professor

continua pesquisando e aprendendo -, mas a mudança trazida com a nova gestão municipal não impactou o docente.

Retomando um debate já apontado anteriormente sobre o quanto o livro didático e as formações iniciais dos docentes são determinantes para as escolhas temáticas, a professora Rosana diz que:

“Não tem né... tem uma orientação curricular, mas pra falar a verdade eu não sigo muito essa orientação curricular, eu acabo seguindo a a ... História cronológica mesmo, a gente recebe os livros didáticos e a gente acaba seguindo até pra facilitar, a ordem cronológica dos livros, o 6º ano é pré-história/ história antiga ... é o comecinho da Idade Média.... aí o 7º ano a Idade Média e o comecinho da moderna, o 8º ano a moderna e o comecinho da contemporânea... e o 9º ano só contemporânea.”

Enfim, podemos concluir, ao menos por esses depoimentos, que o currículo municipal como documento não impacta diretamente as escolhas dos docentes, mas participar ou não das discussões acerca das funções dos currículos prescritos e dos entraves do ensino de História é altamente impactante nas práticas dos mesmos porque o momento do encontro se torna um momento de efetiva formação continuada, mais do que os encontros semanais em horário de trabalho na própria unidade escolar que compõem as jornadas de trabalho dos mesmos. Então, se desejamos mudanças efetivas em relação ao ensino de História Indígena ou qualquer outra temática/ abordagem, é necessário repensar não só as graduações/ licenciaturas, mas também os momentos e metodologias das formações continuadas, pois como afirma Marques e Calderoni (2016):

Descolonizar o currículo é contrapor-se às lógicas da colonialidade do poder, do ser e do saber, na concepção de que há outras experiências políticas, outras vivências culturais e econômicas e de produção do conhecimento, imprescindíveis para a educação democrática, intercultural e decolonial. Nesse sentido, defendemos a importância de uma revisão epistêmica na formação docente e a resignificação das práticas políticas e pedagógicas institucionalizadas nas escolas, a fim de problematizá-las no sentido de construir diferentes práticas assentadas no diálogo intercultural. (MARQUES e CALDERONI, 2016, p. 313)

Construir diferentes práticas nas escolas através de discussões em horários coletivos de estudo sobre as escolhas curriculares e metodológicas pode acelerar as mudanças no sentido de uma educação verdadeiramente democrática, pensada de acordo com as experiências de cada comunidade escolar e não na forma de um currículo único, engessado e que supõe abarcar as diferentes identidades e culturas existente em uma rede tão plural quanto a do município de São Paulo. Pensando em contribuir para esse diálogo

referente á Temática Indígena, apresentamos algumas conclusões provisórias sobre as relações entre as identidades indígenas e as representações docentes.

CAPÍTULO III - REPRESENTAÇÕES DOCENTES E IDENTIDADES INDÍGENAS: CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Todos os homens [e mulheres] são intelectuais.... Não existe nenhuma atividade humana da qual se possam excluir todas as formas de participação intelectual... Finalmente, fora da sua atividade profissional, cada homem tem alguma forma de atividade intelectual, ou seja, ele é um “filósofo”, um artista, um homem de bom gosto, ele participa de determinada concepção do mundo, tem uma linha de conduta moral e, desse modo, contribui para sustentar uma concepção de mundo ou para modifica-la, ou seja, para a criação de outros modos de pensamento. (Gramsci)

Neste capítulo pretendemos retomar algumas questões que foram pontuadas ao longo do trabalho buscando relacioná-las com a visibilidade ou não da identidade indígena dos alunos advindos da TI Jaraguá nas escolas pesquisadas.

Para podermos nos aprofundar nesta discussão, precisamos delimitar o conceito de identidade do qual estamos falando. De acordo com Hall (2012):

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. (HALL, 2012, p. 108)

O fato de haver uma identidade “essencializada” e naturalizada dos indígenas na mente da maioria dos alunos e professores está relacionado com como as identidades e as diferenças são fixadas na nossa sociedade: através de oposições binárias onde um termo privilegiado (“eu”) se coloca em oposição ao seu negativo - “o outro” -, acaba-se por “essencializar” este “outro” da relação, visto como “primitivos” para a maioria da sociedade não indígena - o “eu” desta relação³⁷. Como apontado por Kuper (2008):

Sociedades primitivas – ou, ainda melhor, povos primitivos – são resultados da imaginação ocidental. [...] O primitivo, o bárbaro, o selvagem são nossos “opostos”. Eles nos definem, enquanto nós o definimos. (KUPER, 2008, p. 11)³⁸

³⁷ Esta discussão está presente e brilhantemente aprofundada em SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

³⁸ KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva – transformações de um mito*. Recife: Editora da UFPE, 2008, p.11, citada por PIMENTEL, Spencer. *O índio que mora na nossa cabeça*. São Paulo: Prumo, 2012, p. 15.

Esta necessidade de definir o indígena como primitivo e selvagem é fruto do desejo da sociedade não indígena de se definir pelo seu oposto, como moderno e civilizado (valores que são vistos positivamente pela nossa sociedade) apesar de, como salientado por Carneiro da Cunha (2009), a identidade não pode ser essencializada visto que “ela é simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo de um fluxo; em suma, uma memória”³⁹. Já o ato de “naturalizar” determinada identidade, fixando a mesma como norma:

(...) significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2012, p. 83)

Assim, a identidade indígena é vista pela maioria dos alunos e professores como negativa pelo fato da identidade da sociedade não indígena estar naturalizada, colocada como norma de cultura – quem está como norma é a identidade “europeizada”, reforçada pelos estudos em História da História Europeia. Seu contraponto pode, no máximo, ser “exótico”, daí as representações estereotipadas ou a não representação do indígena no Currículo Oficial que, nesta dinâmica, acaba por produzir e reproduzir as diferenças entre um grupo e outro, mantendo desta maneira inalteradas as relações de poder nesta sociedade. Uma História que deslocasse o eixo do currículo da História Europeia para os ameríndios como “fundadores” e centrais nos processos históricos acabaria por provocar modificações na posição do “eu” (a identidade norma), colaborando para redefinir a autoimagem do brasileiro, deslocando a mesma da imagem europeizada.

Sobre a questão da possibilidade de inserção da História Indígena nas escolas numa perspectiva que modifique a visão estereotipada que a maioria dos alunos e professores têm sobre a mesma, acreditamos que esta possibilidade existe desde que o enfoque não esteja em uma simples inclusão desta temática como um relato sobre um povo, mas sim:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens

³⁹ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura entre aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 259, citada por PIMENTEL, Spencer. *O índio que mora na nossa cabeça*. São Paulo: Prumo, 2012, p. 39.

desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2012: p. 92)

A capacidade de questionamento das formas dominantes de representação da identidade vai muito além daquilo que costumamos ver nas escolas de Ensino Básico: a questão não é estimular “tolerância” e “respeito” de maneira genérica – e muitas vezes vazia – mas sim analisar as representações existentes com o objetivo de desconstruí-las, chegando ao desvelamento das relações de poder implícitas nestas representações.

3.1. As representações são mais fortes que a realidade?

A partir da leitura e reflexão sobre as entrevistas concedidas e os resultados da breve observação de caráter etnográfico, foi possível perceber que a proximidade com a TI Jaraguá e a presença de alunos indígenas no cotidiano desses professores pouco alterou as representações que os mesmos têm dos índios no geral, tendo os mesmos sido apontados ao longo das entrevistas ora como “descompromissados” em relação à escola, ora como primitivos e a-históricos, tendo suas ações vistas como aspectos “da cultura deles” e não como uma resposta possível dentro de um contexto histórico-social onde a sociedade não indígena questiona suas próprias identidades como forma de questionar seus direitos à diferença e à posse da terra. Nesse sentido, nossa análise coincide parcialmente com algo que foi apontado por Lima, Faro e Santos (2016), quando a partir de pesquisa em diversas cidades no nordeste brasileiro acerca dos estereótipos sobre indígena e ciganos eles observaram que:

A desumanização, (...), é entendida como um processo de percepção do outro, classificado como minoritário no contexto de uma relação assimétrica de poder, que colabora para a perpetração e legitimação de várias formas de violência ele, representando-o como não humano, demoníaco, objeto/coisa, representante do mal, que precisa ser preso, isolado, aniquilado. (LIMA, FARO e SANTOS, 2016, p. 219)

No caso dos docentes entrevistados, eles não expressaram uma visão do indígena como não humano ou demoníaco, mas sim como menos humano que o não-indígena pois o mesmo não é visto como sujeito histórico e suas diferenças não são vistas em termos

culturais senão como essenciais, ou seja, são parte da composição biológica dos indígenas e não como respostas localizadas temporal e espacialmente, passíveis de reelaboração e mudança. Como indica Judith Butler (2016):

A interpretação não surge como um ato espontâneo de uma mente isolada, mas como uma consequência de certo campo de inteligibilidade que ajuda a formar e a enquadrar nossa reação ao mundo invasivo (um mundo do qual dependemos, mas que também nos invade, exigindo uma reação de formas complexas e, às vezes, ambivalentes). (BUTLER, 2016, p. 59)

Os entrevistados neste estudo, apesar de estarem num lugar privilegiado em relação ao contato com o indígena real, vivo e não apenas com o do livro didático ou o da televisão, ainda são parte de um “campo de inteligibilidade” comum ao resto da sociedade, assim sendo formados e formando certos enquadramentos que limitam a percepção dos indígenas como dotados de todas as características humanas que os próprios entrevistados e as demais pessoas não indígenas possuem:

Mas quem estaria, então, incluído no “nós” que pareço ser ou do qual pareço fazer parte? E por qual “nós” sou afinal responsável? Isso equivale perguntar a que “nós” eu pertencço? Se identifico uma comunidade de pertencimento com base em nação, território, linguagem ou cultura, e se, então, baseio meu senso de responsabilidade nessa comunidade, estou implicitamente defendendo a visão de que sou responsável somente por aqueles que, de alguma forma, se assemelham reconhecidamente a mim. (BUTLER, 2016, p. 61)

Nas representações expressadas pelos docentes, fica nítido que os indígenas não pertencem ao grupo do qual os entrevistados fazem parte, não são parte do “nós”, não há a identificação dos mesmos como sendo pertencentes a uma mesma coletividade que a dos seres humanos falantes da língua portuguesa, nascidos no Brasil e portadores de uma identidade vista como “ocidental”. Isto significa que esses enquadramentos – ou seja, as representações construídas e fixadas ao longo dos séculos acerca dos indígenas - são mais fortes do que a realidade material? Sobre isso, Lefebvre diz que:

Pero aquí está el problema principal: ¿de dónde viene el poder de las representaciones, poder indiscutiblemente verificado por la publicidad y la propaganda? ¿Acaso no viene de que, momentáneamente, en una sociedad compleja, tal representación se encuentra proyectada de manera ficticia – real a nivel de la totalidad? Al soportarla, sustituye la totalidad y la encarna, en vez de remitir a ella. (LEFEBVRE, 1983, p. 25)

O conjunto de representações estereotipadas sobre os indígenas está de tal forma projetado em nossa sociedade – e reforçado pelas diversas mídias – que acabam por substituir as experiências concretas, tornando essa população que a princípio é parte do cotidiano dos entrevistados a “encarnação” das representações que circulam na sociedade. Ainda de acordo com Lefebvre:

Los *dominados* (sexo, edad, grupo, clase, país) no tienen más remedio que aceptar las imágenes impuestas por los dominantes y reproducirlas interiorizándolas, no sin desviarlas según la fuerza de la protesta y enderezarlas contra quienes las producen. Los dominantes, acentuando ciertos rasgos naturales (particularidades del sexo en las mujeres, del cuerpo o del comportamiento en las etnias subordinadas), lo convierten en una definición de carácter “definitivo”. Así se logra ofrecer, sin “mentir” particularmente, una imagen que perpetúa la dominación. (LEFEVRE, 1983, p. 60)

Esse conjunto de representações são, ao mesmo tempo, causa e consequência da perpetuação das relações ainda coloniais de dominação pois ao ver o indígena como “menos histórico e humano” do que o não indígena, a parcela dominante nesta situação coloca aquele em uma situação de ser frágil, passivo, carente da tutela ou ajuda do “outro” (o não indígena) para garantir sua sobrevivência e o compele a assumir algumas dessas representações pois sem elas nem ao menos serão considerados “indígenas” aos olhos da sociedade, já que diferem das representações vigentes. Como citado por Ladeira (2008):

(...) não existe uma auto identificação das comunidades com a designação “populações tradicionais”, e quando assim se auto referem o fazem em razão de uma pressão externa, como oposição à expropriação da terra, e não de uma forma conceitual. (LADEIRA, 2008, p. 49)

Não é só em relação ao termo “população tradicional” que assumem uma representação por uma pressão externa: ao se assumirem como Guarani Mbya (logo parte de um grupo numericamente grande) ou colocar um cocar e fazer pinturas corporais, especialmente no rosto, para a vender seus artesanatos nos fins de semana na entrada do parque do Pico do Jaraguá⁴⁰, eles também estão assumindo as representações do resto da sociedade sobre o que seria um indígena para atingir determinados fins.

⁴⁰ É muito comum ver as crianças e jovens da TI Jaraguá vendendo os artesanatos produzidos pela comunidade na entrada no Parque Estadual do Jaraguá, que fica a 100 metros da entrada da TI, nos feriados e finais de semana. Ao contrário da vestimenta cotidiana, nesse contexto os mesmos se apresentam com cocares e pinturas corporais pois assim deixam claro que “são indígenas”, de acordo com as representações que a nossa sociedade tem de como estaria vestido um indígena, possibilitando uma quantidade maior de venda dos artesanatos.

E nas escolas, os alunos indígenas assumem essas representações do outro sobre eles para se reafirmarem como indígenas? Não parece ser o caso, mas sim o contrário: há um processo permanente de apagamento dos aspectos que possam apontar essas identidades, aparentemente não só no contexto das escolas do entorno da TI Jaraguá como também em outros contextos de alunos indígenas nas escolas regulares, como comenta Adams sobre as escolas regulares com alunos indígenas nos Estados Unidos:

Do ponto de vista daqueles que escrevem políticas públicas, o processo civilizatório exigiu um ataque duplo contra a identidade das crianças indígenas. Por um lado, a escola precisava remover todos os sinais externos da identificação das crianças com a vida tribal, ou seja, seus modos selvagens. Por outro lado, as crianças precisavam ser instruídas nas ideias, nos valores e nos comportamentos da civilização branca. Esses processos – o dilaceramento do velho *eu* e a construção de um novo – poderiam, é claro, ser conduzidos simultaneamente. À medida que o *eu* selvagem abrisse caminho, emergia o *eu* civilizado. (ADAMS apud APPLE, 2008, p. 128)

Conforme foi observado, os alunos – indígenas ou não – devem ter uma forma padronizada de comportamento: usar o uniforme escolar cedido pela prefeitura, estarem calçados com tênis, aguardarem em fila pela professora (no Fund. I), comer utilizando os talheres fornecidos e sentados ordenadamente em torno da mesa coletiva, não gritar nem correr pelo pátio, estarem com os cabelos penteados. Assim, o aluno só é percebido como indígena por características corporais (como o formato dos olhos) porque o conjunto de comportamentos e experiências que marcam suas vidas na TI não tem lugar na escola. As necessidades comunitárias desses alunos indígenas – que levam às faltas constantes à escola em alguns períodos do ano – são desconsideradas e vistas como “descompromisso” ou uma dificuldade inerente à adaptação à um lugar com “regras” (como se a vida na TI não as tivesse). Mais uma vez esse parece ser um problema que não só os alunos e escolas pesquisadas enfrentam, pois Martinez fala que:

(...) os desafios que os jovens indígenas enfrentam nas escolas urbanas são diferentes, por causa da história das relações tensas entre os povos indígenas e os colonizadores da Espanha e dos Estados Unidos, que os precedem quando entram pela primeira vez em uma escola e por causa de seus vínculos culturais com sua terra natal, que exigem que cumpram obrigações comunitárias e culturais ao longo do ano(...). Contudo, muitas vezes, a posição singular que os povos indígenas ocupam não é reconhecida na educação pública. Pelo contrário, os interesses do Estado colonizador são dominantes e determinam, por exemplo, o que conta como conhecimento. (MARTINEZ in APPLE, 2008, p. 125)

Se existem dispositivos constitucionais que garantem o direito à diferença das populações indígenas (e esses dispositivos existem), por que a instituição escolar não os respeita, levando ao grande absenteísmo dos alunos indígenas na escola regular? Uma possível resposta é apontada por Apple quando diz que:

As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e essa hoje é uma atividade econômica importante. De fato, ela representa ambos ao mesmo tempo. Além disso, existe um processo que chamo de *tradição seletiva*: aquele que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, passa como “a tradição”, o passado significativo. Mas a seletividade sempre é a questão. A maneira como, a partir de toda uma área possível de passados e presentes, certos significados e práticas são negligenciados e excluídos. De maneira ainda mais crucial, alguns desses significados são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos no domínio efetivo. (APPLE, 1982, p. 6)

Portando, podemos perceber que não é uma questão desta ou daquela escola não respeitar o direito à diferença dos indígenas mas sim de haver uma cultura hegemônica, colocada como a cultura a ser transmitida por ser a “mais significativa” dentro da nossa sociedade e que as escolas, como agente de transmissão dessa cultura hegemônica, têm todo um cuidado de a reconstruir em suas práticas cotidianas: observamos isso na uniformização do vestuário dos alunos, na padronização dos comportamentos, no enquadramento do tempo dentro do calendário letivo único para todas as escolas de um mesmo sistema de ensino (independentemente das peculiaridades de cada comunidade) e das escolhas temáticas dos próprios docentes, reproduzindo em alguns casos a fala que a História e a cultura “ocidental” não pode perder espaço nas aulas para a temática indígena, por exemplo – que pode ser inclusa desde que sobre tempo. Mais uma vez cabe aqui ressaltar que esse “apagamento” de todos os traços identitários pelas instituições escolares em nome da reprodução da cultura hegemônica não tem como objeto apenas o indígena: as identidades migrantes e imigrantes, nordestinas, periféricas e negras também não estão presentes aqui, porém o caso da identidade indígena é muito peculiar em virtude das representações acerca desta população ser tão preconceituosa e estereotipada, muitas vistas até mesmo desumanizadas, vistos como seres da natureza e não de um mundo de cultura.

3.2. Os saberes mobilizados para a docência e o ensino de História Indígena

No que diz respeito a relação entre os saberes que são mobilizados para a docência explicitados pelos entrevistados e o ensino de História Indígena, observamos que eles vão muito além do que esses professores aprenderam em suas formações iniciais ou do que aprenderam quando alunos do Ensino Básico, nos remetendo ao conceito de “saber escolar” aqui explicitado por Mauro C. Coelho:

O saber escolar compreende o domínio de uma dada disciplina (com base no recorte feito pelo currículo), o domínio de mecanismos de aprendizagem (conforme o nível de ensino e o estágio cognitivo dos alunos) e a apropriação de atitudes, comportamentos e valores considerados necessários à vida em sociedade e, em nosso caso – brasileiro –, à manutenção dos princípios democráticos. O saber histórico escolar, então, abrange o uso do saber historiográfico (o qual se configura em uma de suas dimensões) associado às possibilidades que ele guarda para o desenvolvimento cognitivo e para a emergência de princípios e valores (éticos e morais). O saber escolar, portanto, não demanda, que fique claro, a deturpação da disciplina ou a deformação de qualquer uma de suas dimensões em favor das demais. (COELHO in SILVA, 2013, p. 76)

Com isso, percebemos através das entrevistas que os professores mobilizam conhecimentos específicos de História com os quais tiveram contato ao longo de suas graduações e do que guardam na memória da época em que foram alunos da educação básica. Mas, além disso, eles relatam trabalhar também a partir das necessidades cognitivas dos alunos que possuem – em especial em relação à leitura e escrita – além das necessidades relacionadas à contextualização de aspectos do mundo atual, que os entrevistados mencionam como “trabalho com noticiário” ou “atualidades”. Grande parte dessa percepção de quais são as “necessidades cognitivas” dos alunos não foram estudadas ao longo de suas graduações: elas são fruto da observação e experiência na própria docência.

Tanto as diretrizes curriculares da prefeitura – das quais alguns entrevistados participaram da construção – quanto o PPP da escola – do qual todos os entrevistados deveriam ter feito parte da construção mas que efetivamente só ocorreu em um caso – aparecem como pouco relevantes para a escolha das temáticas e das abordagens e metodologias a serem trabalhadas nas aulas: o que desponta como fator preponderante para a escolha deste ou daquele “conteúdo”, além da percepção pessoal do professor sobre

as necessidades cognitivas dos alunos já mencionadas, são as afinidades pessoais de cada um com alguns temas e períodos históricos – tanto por uma questão de empatia com os sujeitos e suas histórias quanto pelo conjunto de representações que cada professor têm do que seja a História a ser rememorada e transmitida às próximas gerações. Assim, não chega a surpreender o fato dos entrevistados dizerem de maneira unânime que trabalham a temática indígena em suas aulas, mas apenas o fazem em momentos esporádicos (“agosto indígena” ou “dia do índio”) e quando o assunto aparece em noticiários ou pelo viés da História colonial, mencionando a presença ou trabalho indígena sob a ótica do europeu: não há como ter empatia pelos sujeitos históricos em determinado período ou afinidade com uma temática que lhes é desconhecida por não fazer parte das graduações/licenciaturas no geral. E, por não fazer parte das formações iniciais dos professores, não desperta afinidade na educação básica (quando os mesmos ainda eram alunos) por não ser comentada ou apenas trabalhada pelo viés do colonizador. Este é um processo que se retroalimenta, causa e consequência do apagamento da História Indígena na educação básica. Isto não significa que as disputas pelo currículo e pela democratização da construção de documentos como o PPP sejam inférteis, muito pelo contrário. Como aponta Apple (2008):

Enfim, uma “guerra de posições” – a disputa ideológica para criar entendimentos novos e mais justos (em essência, uma “nova hegemonia”) que levassem os oprimidos a terem acesso ao poder estatal – pressupunha sujeitos subalternos mobilizados com base em formas coletivas de consciência crítica. Uma política cultural libertária, segundo Gramsci, poderia mudar o curso da história e engendrar as condições necessárias para uma existência mais justa. (APPLE, 2008, p. 13)

De acordo com as entrevistas realizadas, percebemos que documentos como as diretrizes curriculares da prefeitura e o PPP, quando já chegam aos professores finalizados, não causam quaisquer impactos nas abordagens e escolhas pedagógicas dos professores – o que realmente impacta as práticas é o ato de fazer parte da construção desses documentos, é o processo de se posicionar nos debates porque leva os docentes a questionar seus hábitos, escolhas e certezas. Como coloca Thompson (1987)⁴¹ na sua obra falando sobre a classe operária – o que vamos deslocar aqui para falar da classe docente -, ela está presente no seu próprio fazer-se, tanto na experiência quanto na consciência. Tornar-se professor é uma relação que se constrói com o que foi aprendido quando aluno,

⁴¹ A obra em questão é “A formação da classe operária”, de E. Thompson (1987), que coloca a experiência de classe como construtora e construção da consciência de classe.

na formação inicial e na experiência do cotidiano em sala de aula. Assim, o investimento na formação continuada em horário de trabalho, com debates e construção de documentos que reflitam os desafios e potencialidades de cada comunidade escolar com base nas premissas de descolonização do currículo seriam um caminho para propiciar a reflexão sobre sua própria ação e construção de uma consciência de classe docente.

Também não podemos perder a dimensão que o fato da História Indígena não fazer parte dos cursos de formação inicial de docentes também é fruto das disputas de poder dentro do campo dos currículos de História, tanto nos níveis iniciais da educação básica quanto no nível superior: a cultura que se coloca como hegemônica busca manter as relações assimétricas de poder, exprimindo quais identidades devem ser valorizadas e repetidas a ponto de se “naturalizarem” como *a única* identidade. Problematicar essa “identidade naturalizada”, buscando construir currículos tanto na educação básica, mas especialmente nas graduações/ licenciaturas, que questionem as relações de poder tais como estão é um caminho possível para a mudança do panorama atual, não só em relação ao ensino de História Indígena como também das demais temáticas que questionam a identidade hegemônica em nossa sociedade.

Por fim, há um debate bastante comum na educação há décadas, mas que parece ainda carecer de ações práticas que é em torno do livro didático⁴². Como notamos pelas entrevistas realizadas, o livro didático possui uma centralidade não só na aula de História em si como também na preparação das aulas e até funcionando como “currículo” visto que alguns professores afirmam “seguir o livro”. O que buscamos como profissionais da educação e da história é a autonomia docente, com tempo de preparo, estudo e reflexão dentro do horário de trabalho tendo em vista que as condições de acúmulo de funções da maioria dos docentes não permitem outros tempos e espaços para tais atividades mas nada disso tira a importância de se ter livros didáticos que se repensem como ferramenta pedagógica, se reinventando como texto e discurso que não se pretende apenas ser reproduzidor de uma cultura hegemônica e suas subsequentes identidades ‘naturalizadas’.

⁴² Essa questão é muito interessante, mas aqui será só citada devido ao fato de não ser o objeto deste estudo.

3.3. Os Guarani Mbya e a escola regular

Uma fala bastante repetida entre os entrevistados é a que os alunos indígenas e seus responsáveis não ‘valorizariam’ a escola bem como não se posicionariam nem demandariam qualquer coisa da mesma, estando satisfeitos em apenas “estarem” na escola quando julgariam interessante, como coloca a professora Rosana sobre o posicionamento dos alunos indígenas nas aulas de História:

Não... não... nunca, nunca perguntaram... ahhh... é ... estranho né? Mas, ... eu não sei se eles ... tentamse eles tem um pouco de vergonha de falar sobre isso... mas, eles nunca perguntaram né... e eles nem... às vezes eu sinto que eles nem gostam que a gente use eles como exemplo né... é interessante, a gente têm dois alunos aqui também esse ano, que vieram do Congo né... dois alunos congolese, ih... é ...por mais que... eles também não fazem uma referência a história deles... eles não fazem... acho que... mesmo que a gente fale de África ou alguma coisa de lá.... É ...difícilmente eles fazem alguma referência ... eles se sentem assim... eles sentem assim alguma identificação... eu percebo isso... eu tenho percebido isso ao longo dos anos, com os indígenas e tenho sentido isso com eles, eles não querem ser diferentes... acho que é isso... porque realmente eles não fazem nenhuma referência, nem perguntam nada...

Não só a professora mencionada mas outros docentes disseram que, na opinião deles, os alunos indígenas (e os africanos também presentes nesse caso específico) querem ser tratados como iguais aos demais, logo não querem conversar sobre as experiências diversas que os mesmos possuem. Mas será que esse é o desejo desses alunos ou as condições nas quais estão na escola? Como menciona Marques e Calderoni (2016):

Como é possível reconhecer-se negro ou indígena e aceitar-se, nomear-se, numa sociedade onde o não ocidental é representado por características negativas, pejorativas e estereotipadas? Isso resulta num sentimento de inferiorização e subalternização e, consequentemente, na dificuldade de estabelecer uma identidade ou refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence. (MARQUES e CALDERONI, 2016, p. 306)

Na observação do cotidiano escolar, vimos em dois momentos diferentes as crianças indígenas do Fund. I em uma das escolas comparando as brincadeiras que ali faziam com as brincadeiras da aldeia, explicando semelhanças e diferenças entre elas. Já na sala de aula, o silêncio dessas crianças era gritante. Aparentemente, no contexto da aula esses alunos não se identificam com o que ali está acontecendo – mesmo porque os

“conteúdos” que ali estão sendo trabalhados pouco se referem a eles⁴³. Mas será que a escola regular ocupa para os Guarani a mesma função que para os não-indígenas? Sobre isso, Eckart informa que:

Dessa forma, é cada vez mais comum que a posição de *cacique* (*tekoaruvixa*) seja ocupada por pessoas com maior escolaridade e conhecimento sobre o modo de vida *jurua*, mas que não necessariamente sejam xamãs. Em aldeias onde o cacique é *xeramõi* é recorrente que este conte com auxiliares de maior escolaridade que tomam a dianteira nas relações com pessoas *jurua*. (ECKART in DANAGA, 2016, p. 141)

Ir para a escola, seja ela a escola indígena da aldeia ou a escola regular da região é de sua importância pois permite ao indígena se apropriar de ferramentas para sua luta, como o conhecimento da língua portuguesa tanto na fala quanto na escrita mas, além disso, conhecer melhor o modo de vida e pensar da sociedade nacional na qual esses indígenas estão de alguma forma inseridos. Logo, a frequência dos alunos indígenas à escola regular está não só ligada às peculiaridades da vida em sua comunidade (com tempos e tarefas coletivas diversas ao longo do ano) mas também à função dessa escola na vida do indígena, que é a de construir relações de alteridade. A frequência se dá, aparentemente, na medida em que essas necessidades são satisfeitas.

Além da questão da função da escola regular para os Guarani, ainda há as peculiaridades das concepções Guarani de conhecimento que, de acordo com Oliveira e Santos (2016):

Retornando às concepções guarani de conhecimento, em suma os saberes são parcialmente adquiridos em um momento anterior ao nascimento, quando as almas-palavra estão na companhia de seus pais celestes, sendo o conhecer, portanto, um “relembrar”. Isso, por sua vez, implica em uma ação do sujeito que aprende: é preciso interessar-se, engajar-se nas atividades e rememorar o que foi vivido em outro espaço-tempo; é preciso “ter vontade” de aprender/ lembrar. (OLIVEIRA e SANTOS, in CUNHA, 2016, p. 121)

E:

Se a passagem da observação à imitação de práticas corporais é mais rápida, podendo os jovens ou mesmo crianças realizá-la, o mesmo não ocorre no caso do “ouvir/falar”. O tempo de aprendizado, neste último par, é claramente mais longo. (OLIVEIRA e SANTOS, in CUNHA, 2016, p. 127)

⁴³ Sobre essa discussão da juventude indígena em escolas urbanas nos EUA – mas, no caso, se opondo à dominação cultural – ver o capítulo de Glenabah Martinez em Apple (2008).

Portanto, podemos perceber que a concepção de conhecimento Guarani é muito diversa das existentes nas escolas regulares: nela comparece o corpo na imitação das práticas, ouvir e falar não são aspectos que se diferenciam – aparecem em sincronicidade, pede o engajamento daquele que está aprendendo porque aprender é parcialmente relembrar o que já está dentro de si desde o nascimento. Com isso, estar na escola regular é uma forma de adquirir ferramentas para a luta na sociedade não-indígena pelo tempo que for julgado necessário porque os saberes necessários para a vida indígena são aprendidos no cotidiano de suas comunidades, com os mais velhos, no trabalho cotidiano e nas brincadeiras com as suas crianças.

CAPÍTULO IV – PARTE PROPOSITIVA

Quando do início da pesquisa que resultou neste trabalho, tínhamos como hipótese que as escolas no entorno da TI Jaraguá, tanto por sua localização geográfica muito próxima à TI quanto pelo fato de possuírem alunos indígenas matriculados, teriam algum tipo de integração das experiências e cotidiano indígenas ou ao menos conhecessem as aldeias e as escolas indígenas existentes dentro da TI. Não foi o que encontramos, conforme foi amplamente debatido ao longo deste estudo.

Desde o momento em que fomos recebidos por membros das equipes gestoras das duas escolas participantes do estudo, fomos naturalmente questionados sobre os objetivos da observação de caráter etnográfico do cotidiano escolar e das entrevistas com os docentes. Ao relatarmos que estávamos em um estudo sobre a temática indígena no ensino de História, ouvíamos frases como “Nossa, você é especialista em História Indígena? Que bom, porque a gente não conhece nada!” ou “mas você está estudando o assunto? Ótimo, mas depois que você aprender vem falar com a gente sobre como a gente pode trabalhar com nossos alunos”. Em outras palavras, éramos solicitados a ensinar História Indígena e abordagens possíveis tanto à equipe gestora das escolas quanto aos diversos professores, tanto do Fund. I quanto do Fund. II.

Assim, como a parte propositiva deve não só se relacionar com a temática da dissertação como também retornar à escola como contribuição teórico-prática ao ensino de História e havia essa demanda constante além do fato de, ao longo das entrevistas, percebermos a centralidade da formação continuada em horário de trabalho se desejamos mudanças nas práticas escolares, decidimos construir um Repertório Temático-Bibliográfico (vide Anexo V), com textos, imagens, mapas e pontuando algumas discussões mais gerais tanto acerca das populações indígenas como um todo quanto voltados para o caso específico dessas escolas pesquisadas, ou seja, que dialoguem com as experiências Guarani Mbya.

Pretendemos com esse Repertório Temático - Bibliográfico retornar às escolas pesquisadas com um Projeto de Intervenção que trabalhe cada capítulo do mesmo em um dos dias do grupo de JEIF (que são duas vezes por semana em dias fixos a critério do grupo), assim não só aprofundando discussões sobre as identidades indígenas, sobre a identidade brasileira, sobre a colonização e decolonização do currículo, tendo os materiais

apresentados no Repertório apenas como ponto de partida para a construção com os docentes de materiais e estratégias a serem utilizadas ao longo de suas aulas, ampliando as relações entre as escolas e a TI bem como com os alunos indígenas, tão pouco visibilizados em suas experiências e diversidade. Além disso, como percebemos pelo estudo aqui presente, a participação ativa dos docentes nas discussões possibilita que eles vivenciem discussões que parecem estar muito distantes, ampliando o espectro daquilo que é será vivido e também concebido, possibilitando novas representações não só sobre as populações indígenas como deles mesmos, como docentes dentro de um processo de ação e reflexão sobre a ação que pode modificar a autopercepção como professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. *Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena*. In: ABREU, M. e SOIHER, R. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício. **Representações Utópicas no Ensino de História**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.

_____. **Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença**. Revista Patrimônio e Memória, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 218-234, Julho/Dez, 2014. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/461>. Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. **A História Indígena a ser ensinada nos currículos oficiais brasileiros**. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 100-122, Jan/Abril, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n1p100-122>. Acesso em: 09 jun. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Ana Valéria et alii. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

ATHIAS, Renato; PINTO, Regina P. (Orgs.) **Estudos Indígenas**: comparações, interpretações e políticas. São Paulo: Contexto, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n.11, p.89-117, Ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 abr. 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H.D.; XAVIER, Maria Luisa M.F. **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BIGUELI, Maria Cristina F. **Os indígenas no ensino de história: representações produzidas a partir dos discursos do “Currículo do Estado de São Paulo” e de professores da rede estadual de ensino.** Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História - ANPUH, Florianópolis, 21 a 31 de julho de 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434408292_ARQUIVO_Maria-2015-APNUH.pdf. Acesso em 12 out. 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: Bueno, José Geraldo Silveira; Munakata, Kazumi; Chiozzini, Daniel Ferraz. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidade.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939).** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento; Reprodução cultural e reprodução social.** Em: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/93b6718ed334dc14032565620070ecfc?OpenDocument>. Acesso em 15 set. 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas – Estratégias para entrar y salir de la modernidade.** México D.F.: Editorial Grijalbo, 1990.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Entrevista. **Revista Aconteceu**, São Paulo, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Mauro Cezar. A história o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L. e MAGALHÃES, M.S. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela C.; CESARINO, Pedro de N. (orgs.) **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CUNHA, Manuela C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. O futuro da questão indígena. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D.B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.

ECKART, Jan-Arthur B. O grande e o pequeno na organização sociopolítica Mbya. In: DANAGA, Amanda C.; PEGGION, Edmundo A. (orgs.) **Povos indígenas em São Paulo: novos olhares**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

FAGUNDES, Luiz Fernando C. As “mulheres dos panos” Mbyá-Guarani. In: ROSADO, Rosa M. e FAGUNDES, Luiz Fernando C. (orgs.) **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013.

FARIA, C. S. de. **A integração precária e a resistência indígena na periferia da metrópole**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina M. N.; FERNANDES, Alexsandra B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em 26 out. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, 2001. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em 24 set. 2018.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: o território mbya à beira do oceano**. 1992. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. **Espaço geográfico Guarani – Mbya: significado, constituição e uso**. São Paulo: EDUSP, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência: contribución a la Teoria de las Representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEONARDI, Victor. **Entre árvores e esquecimentos: a modernidade e os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Editora UNB/ Paralelo 15, 2016.

LIMA, Marcus Eugênio O.; FARO, André e SANTOS, Mayara R. dos. **A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa Brasília, v. 32, n. 1, p. 219-228, mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722016000100219&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 maio 2018.

LOPES, Douglas Pierre J. da S. **Educação e Diversidade Cultural: os desafios para o Currículo de História no Ensino Básico Brasileiro**. Espaço do Currículo. São Paulo, v. 4, n. 1, p. 92-99, Março/Setembro, 2011.

LOURENÇO, Elaine. **A História oral e a História da educação: diálogos possíveis**. In: BELCHIOR, Luna H.; PEREIRA, Luisa R.; MATA, Sérgio R. (orgs) *Anais do 7º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – Teoria da história e história da historiografia: diálogos Brasil-Alemanha*. Ouro Preto: EdUFOP, 2013. Disponível em: <http://www.seminariodehistoria.ufop.br/7snhh/snhh7/media/arquivos/sistema/trabalhos/A_historia_oral_e_a_historia_da_educacao_dialogos_posiveis.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Professores de História em cena: trajetórias doentes na escola pública paulista – 1970-1990**. 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Acesso em: 26 set. 2017.

LUTFI, Eulina P.; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa C. **As representações e o possível**. In: MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARQUES, Eugenia P. S. e CALDERONI, Valéria Aparecida M. de O. **Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar**. Revista OPSIS (Online), Catalão – GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37081/21941>>. Acesso em 14 jan. 2019.

MARTINS, Marcel A. **O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da História do Brasil**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H.D.; XAVIER, Maria Luisa M.F. *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp. 2007.

MENDILOW, A. A. **O tempo e o romance**. Porto Alegre: Globo, 1972.

MONTEIRO, Eliana de B. **Etnografia, culturas escolares e antropologia crítica.** Revista Inter-legere. Natal: nº 09, 2011. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es13.pdf>>. Acesso em 25 out. 2018.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a História do Brasil Meridional, Séculos XVI-XVII. In: CUNHA, Manuela C. da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2013.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História – a problemática dos lugares.** Projeto História – História e Cultura. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História. São Paulo: Educ, nº 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo.** São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Joana C. de e SANTOS, Lucas Keese dos. “Perguntas demais”- Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CUNHA, Manuela C.; CESARINO, Pedro de N. (orgs.) **Políticas Culturais e Povos Indígenas.** São Paulo: Editora UNESP, 2016.

OLIVEIRA, Roberto C. **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Álvaro de Campos.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

PIMENTEL, Spencer. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas.** São Paulo: Prumo, 2012.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 5, nº 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente.** Projeto História – Cultura e Representação. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História. São Paulo: Educ, nº 14, fev. 1997.

RICCI, Cláudia. **Quando os discursos não se encontram:** imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: vol. 18, nº 36, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201881998000200004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 22 set. 2017.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. *A aula como texto: historiografia e ensino de história*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (Org.) **A escrita da história: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RODRIGUES, Kleber; MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. As representações sobre os índios no ensino de história contemporâneo: como a comunidade escolar sergipana observa os indígenas nos livros didáticos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, n. 12, p. 1-13, 2013.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. **Da importância de pesquisarmos história dos povos indígenas nas universidades públicas e de ensinarmos no ensino médio e fundamental**. *Mneme* (Caicó. Online), v. 15, p. 9 -20, 2014. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/download/1360/1231>>. Acesso em 10 jan. 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**. São Paulo: SME/ COPED, 2016.

_____. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: História**. São Paulo: SME/ COPED, 2016.

SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D.B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SILVA, Edson. **Povos Indígenas em Ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula**. *História & Ensino*, Londrina, v. 8, p. 45-62, 2002.

_____. **Povos Indígenas: História, Culturas e o Ensino a partir da Lei 11.645.** Revista Historien. Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

_____. **Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008.** In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

SILVA, Giovani José. *Ensino de História Indígena.* In: WITTMANN, Luisa T. (Org.) **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Marcos (Org.) **História: que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008.** Cadernos de Pesquisa. São Luís, v. 17, n. 2, Maio/Ago. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, José Otávio C. de. Cosmo-Ecologia Mbyá-Guarani. In: CHRISTIDIS, Danilo e POTY, Vherá. **Os Guarani-Mbyá.** Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TESTA, Adriana Q. Entre pessoas e lugares – Práticas de circulação de saberes Guarani Mbya. In: DANAGA, Amanda C.; PEGGION, Edmundo A. (orgs.) **Povos indígenas em São Paulo: novos olhares.** São Carlos: EDUFSCar, 2016.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3 v.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Em caa de E & H. Laemmert, 1877. V.1. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01818710#page/1/mode/1up>. Acesso em: 12 dez. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas.** Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WITTMANN, Luisa T. (Org.) **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ANEXO II – MAPA DAS ALDEIAS GUARANI NAS REGIÕES SUL/ SUDESTE DO BRASIL



Fonte: Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://mirim.org/terras-indigenas>. Acesso em 09 mar 2018.

ANEXO III – LOCALIZAÇÃO DAS ALDEIAS NA TI JARAGUÁ



Disponível em: <<https://trabalhoindigenista.org.br/publicada-portaria-declaratoria-de-demarcacao-da-terra-indigena-jaragua/>>. Acesso em 07 set. 18.

ANEXO IV – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Gênero/ faixa etária/ local de nascimento;
2. Escolaridade (público/privado), quais instituições e cidades;
3. Lembranças da trajetória escolar/ relação com a disciplina de história;
4. Ensino Superior: que área/ disciplinas que cursou, temas que agradavam ou não/ instituição/ cidade/ ano;
5. Hábitos de lazer como televisão (aberta/cabo/ tipos de programas/ frequência), leitura (tipo/exemplos), cinema (tipo/exemplos), teatro;
6. Informações sobre história/ ensino (onde, quais temas, cursos pela secretaria ou não);
7. Trajetória de trabalho (quanto tempo de magistério/ instituições públicas ou privadas/ cursos/ especializações/ relações étnico-raciais;
8. Trajetória nesta escola;
9. Quem são os alunos/ de onde vem/ quais suas turmas/ alunos de outros bairros/ aldeia;
10. Relações com os alunos/ demais funcionários;
11. Como planeja a aula (materiais/ métodos/ escolha dos temas/ currículo da prefeitura/ projeto pedagógico da escola);
12. Recursos didáticos utilizados/ materiais diversificados;
13. Uso de espaços alternativos/ saídas/ estudos de meio;
14. Temas que gostou/ não gostou de trabalhar;
15. Alunos da aldeia nesta escola/ semelhanças e diferenças com demais alunos;
16. Lei 11.645/08 (conhece/ o que pensa sobre ela/ adaptações curriculares);
17. Impacto da lei nas aulas de história/ escolha de materiais;
18. Importância de história indígena nesta escola.

ANEXO V – PARTE PROPOSITIVA

O material aqui apresentado é a parte propositiva desta dissertação de mestrado, sendo composto por um Repertório Temático – Bibliográfico com materiais e questões para reflexão de professores de História possibilitando que os mesmos construam seus próprios materiais didáticos de acordo as peculiaridades e necessidades dos próprios docentes e seus alunos. Aqui foram mantidas a fonte e a diagramação para a impressão no formato livreto, não seguindo então as normas da ABNT que desconfigurariam parte do propósito do referido Repertório.





CAMINHAR

PATRICIA A. DE O. FARIAS



APRESENTAÇÃO

Seria simples dizer que a proposta para a elaboração deste Repertório Temático – Bibliográfico surgiu da necessidade de criar uma parte propositiva ao término do Mestrado Profissional em Ensino de História, produto esse que dialogasse com o tema da dissertação de Mestrado (que é “Representações docentes sobre alunos indígenas”, falando sobre os alunos Guarani Mbya moradores da T.I. Jaraguá que estudam em escolas municipais da região onde moram) e que, após a pesquisa, voltasse às escolas como contribuição ao ensino de história. Seria simples, mas impreciso. Este é, na verdade, o produto de dois anos e meio de diálogos entre minhas inquietações como professora de História há 22 anos, os docentes do Mestrado Profissional em História – ProfHistória/2016 – da UNIFESP, meus colegas de turma, minha orientadora popstar Circe M. F. Bittencourt, os docentes das escolas municipais “Cotia” e “Jericó” e os moradores da T.I. Jaraguá, em especial os professores da Escola Estadual Indígena “Djekupé Amba Arandy”.

A pesquisa que gerou este repertório foi realizada em duas etapas: a primeira constituída de entrevistas realizadas com os professores de História do Ensino Fundamental II das referidas escolas (que abrangem alunos indígenas, moradores da T.I. Jaraguá) e a segunda constituída da observação do cotidiano dessas escolas, resultando num estudo de caráter etnográfico sobre a cultura escolar em relação aos alunos indígenas.

Ao longo da pesquisa, os professores entrevistados relataram a necessidade de conhecer mais tanto sobre os indígenas no Brasil quanto sobre o cotidiano da Terra Indígena que estava ali próxima, a menos de dois quilômetros. Então, comecei a construir este instrumento, que espero que auxilie aos meus colegas professores e demais interessados a pensar sobre suas representações acerca das populações indígenas e a desconstruir estereótipos que estão cristalizados há séculos em nossa sociedade.

Uma das coisas mais importantes que aprendi com esta pesquisa foi que, para os Mbya, viver é estar em movimento. Só existe o que circula, aquele que se move, os saberes estão em movimento quando se fala logo caminhar (entre diferentes aldeias, terras ou Estados) é não só condição como o sentido

da vida. É por isso que este material se chama “Caminhar”, porque esta palavra significa “percorrer caminhos”, caminhos tanto físicos – que separam os Guarani em diferentes países e em espaços delimitados e demarcados – como também simbólicos – os caminhos que percorremos na vida, circulando por diferentes grupos e instituições que acabam por nos formar como pessoas.

Aproveito este espaço para agradecer a alguns desses espaços e pessoas por onde caminhei, como ao programa ProfHistória e a UNIFESP pela oportunidade que tive de crescer tanto como profissional quanto como pessoa ao realizar este trabalho que para muitos pode parecer simples, mas exigiu muito mais do que reflexão e noites de sono.

Agradeço especialmente a orientação afetuosa recebida ao longo desse período tanto da Prof.^a Dr.^a Circe M. Fernandes Bittencourt quanto do Prof. Dr. Antônio S. de Almeida Neto, essenciais para que eu desse não desistisse no meio do caminho.

Por fim, minha profunda gratidão aos alunos e professores da E.E.I. Djekupé Amba Arandy que participaram da oficina de fotografia do cotidiano da T.I. Jaraguá (e que geraram algumas das imagens deste trabalho) e

ao meu braço direito na elaboração estética deste produto,
Leila C. Lombardo.

Espero que a temática indígena faça parte permanente
do trabalho e das inquietações de vocês como faz parte das
minhas.

Patricia A. de O. Farias

Maio/2019



Foto: Patrícia A. de O. Farias



Vista da entrada da T.I. Jaraguá localizada na Estrada Turística do Jaraguá.



SUMÁRIO

1.	INDÍGENAS: PASSADO E PRESENTE	10
1.1.	Passado?	11
1.2.	Presente?	12
2.	A DIVERSIDADE INDÍGENA	16
2.1.	Os Guarani	19
3.	A T.I. JARAGUÁ	24
3.1.	As aldeias e seu cotidiano.....	27
4.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33



1. INDÍGENAS: PASSADO E PRESENTE

Para muitas pessoas em nossa sociedade, falar em indígena é falar ou de alguém que vive na floresta, que se alimenta exclusivamente do que produz (como caça e pesca) e que anda nu ou com pinturas corporais. É falar de pessoas que não fazem parte do nosso cotidiano e que não produzem ou modificam suas culturas, apenas reproduzindo culturas distantes tanto no tempo como no espaço para as quais não há qualquer tipo de modificação. É falar de povos congelados no tempo, logo sem história, como disse certa vez Varnhagen (em 1854) “De taes povos na infancia não ha historia: ha so ethnographia.” (1877, p.22). Mas será que esses eram povos

Etnografia, *substantivo feminino*

Antropologia;

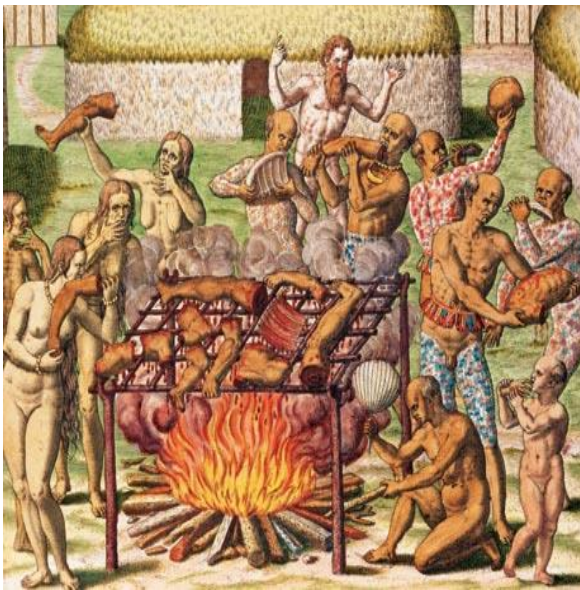
1. 1. estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais etc.
2. 2. registro descritivo da cultura material de um determinado povo.

sem história antes da chegada dos europeus? Só há história se há escrita? Qual o sentido que esse autor (ou a época na qual ele está inserido) dá ao termo “etnografia”? Será diferente do

sentido que usamos hoje?

1.1. Passado?

Observe as duas imagens abaixo. Quais os temas de cada imagem? Em que épocas foram produzidas e por quem? Como representam os indígenas? Será que algumas características dessas representações estão presentes no nosso cotidiano?



Theodor de Bry, *Cena de canibalismo*, a partir de “*Americae Tertia Pars*”, 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, France.



José Teófilo de Jesus, América, 1750-1847. Óleo sobre tela, 65 x 82 cm. Museu de Arte da Bahia, Salvador.

Será que essas representações são falsas ou verdadeiras? Sobre isso, o filósofo e sociólogo Henri Lefebvre diz que “(...) no se distinguen em verdaderas y falsas, sino en estables y móviles, en reactivas y superables, en alegorías – figuras redundantes y repetitivas, tópicos – y en estereotipos incorporados de manera sólida en espacios e instituciones.”

(LEFEBVRE, 1983, p. 24). Assim, as representações que aquelas pessoas tinham dos indígenas em suas respectivas

Aprofundando a discussão: é interessante pensar o quanto as imagens produzidas em uma época acabam por reproduzir representações sobre povos e culturas que nunca tivemos contato. Assim, vale a pena conhecer o site <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>, que discute essa temática pensando especificamente nos indígenas no Brasil.

épocas eram bastante presentes e fixas de acordo com o discurso do período em que viviam, faziam parte do imaginário daquelas pessoas. Mas o quanto esse imaginário mudou até os dias de hoje? Ou aquelas representações ainda são as nossas representações

sobre os povos indígenas atualmente?

1.2. Presente?

Diversas representações sobre os indígenas atravessam nosso cotidiano, muitas vezes sem nos darmos conta das mensagens que elas carregam: elas podem estar presentes nos noticiários, nas letras de música, nas novelas e até mesmo nos programas infantis. Mas será que elas representam a diversidade dos povos indígenas atualmente existentes ou apenas reforçam representações estereotipadas já conhecidas há séculos? Observe as imagens abaixo:



Imagem do DVD “Xuxa só para baixinhos”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sfdL4bRIwng>.



Imagem da novela “Novo Mundo”, da TV Globo, disponível em <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/noticia-da-tv/2017/01/para-viver-indio-em-novo-mundo-rodrigo-simas-faz-laboratorio-em-aldeia>.

Quando esses objetos culturais foram produzidos? Quais seriam os objetivos de quem produziu as imagens acima? São imagens positivas, negativas ou neutras sobre os indígenas? Que características são comuns as duas imagens? Por que diferem? São representativas da diversidade de povos indígenas no Brasil ou reforçam estereótipos já presentes em outras imagens vistas anteriormente? Poderíamos usá-las para aproximar nossos alunos da temática indígena ou não? Como?

É muito importante que possamos refletir sobre as questões acima para compreendermos como a repetição de representações preconceituosas, que retiram dos indígenas a dimensão humana que compartilham com qualquer outro ser humano do mundo – produtores de culturas diversas, mutáveis, adaptáveis, criadores de relações plurais entre si e

com outras sociedades diferentes de si mesmo – levam as pessoas a reproduzirem preconceitos que, em último caso, induzem à visão de que os indígenas são “menos seres humanos” e “mais seres da natureza” do que as pessoas não indígenas. Para pensarmos nas relações entre as representações correntes em nossa sociedade e as falas preconceituosas, analisemos o texto abaixo:

Crítica da Imperatriz Leopoldinense ao agronegócio revolta jornalista ligada ao setor; ela quer preservar cultura somente de “índio original”

O tema de carnaval da Imperatriz Leopoldinense está incomodando setores da imprensa que defendem o agronegócio. Jornalistas ligados ao tema estão utilizando seus espaços para criticar a escola carioca, que vai levar à avenida o tema Xingu, o Clamor que Vem da Floresta!. O samba-enredo contém críticas ao “belo monstro” (referência à Usina de Belo Monte) que “rouba as terras, devora as matas e seca os rios”. É na sinopse que estão críticas mais diretas ao agronegócio.

Fabélia Oliveira, do programa Sucesso no Campo, da Record Goiás, foi a que mais elevou o tom contra a escola de samba. Ela chama de heróis “os produtores que trabalham de sol a sol”, para alimentar a população. E pergunta: “Que conhecimento eles (os carnavalescos) têm para falar do homem do campo? Para falar do índio, da floresta?

Ela diz que só é a favor da preservação da cultura indígena se eles forem viver “a cultura deles”. “Se o índio for original”, considera. E tece estas considerações, na abertura do programa de domingo (08/01):

– Deixar a mata reservada para comer de geladeira não é cultura indígena, não. Eu sinto muito. Se ele quer preservar a cultura ele não pode ter acesso à tecnologia que nós temos. Ele não pode comer de geladeira, tomar banho de chuveiro e tomar remédios químicos. Porque há um controle populacional natural. Ele vai ter que morrer de malária, de tétano, do parto. É... a natureza. Vai tratar da medicina do pajé, do cacique, que eles tinham. Aí justifica.

(Fonte: site “De olho nos ruralistas”. Disponível em:

<<https://deolhonosruralistas.com.br/2017/01/10/apresentadora-da-record-diz-que-indios-tem-de-morrer-de-malaria-sem-remedios/>>.)

A partir do texto, podemos pensar em algumas outras questões: em que tipo de programa a jornalista trabalha?

Quais seriam os objetivos da jornalista (e da linha editorial do programa) com a fala proferida? O que ela quis dizer com falas como a do “índio original” ou como a da geladeira, que não faria parte da “cultura indígena”? Existe tal coisa como um “índio original”, padrão a ser repetido? Ou um “brasileiro original”? Ou um “italiano original”? Não estaríamos aqui

Aprofundando a discussão: sobre a questão da hidroelétrica de Belo Monte e seus impactos, ver o artigo do Instituto Socioambiental disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-xingu/belo-monte-e-tema-de-questao-do-enem-o-erro-por-tras-do-acerto>>.

reproduzindo representações estereotipadas? Será que essas representações estereotipadas não levam à “conclusão lógica” que os indígenas, para serem “originais” e terem direito a serem indígenas,

devem abdicar das tecnologias que as demais pessoas da sociedade utilizam e “morrer de malária” porque... “É.... a natureza”?





2. A DIVERSIDADE INDÍGENA

Como vimos no capítulo anterior, as representações mais comuns sobre os povos indígenas em nossa sociedade mostram pessoas que viveriam tanto em um local quanto de uma maneira

Tecnologia, *substantivo feminino*

1. teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana.

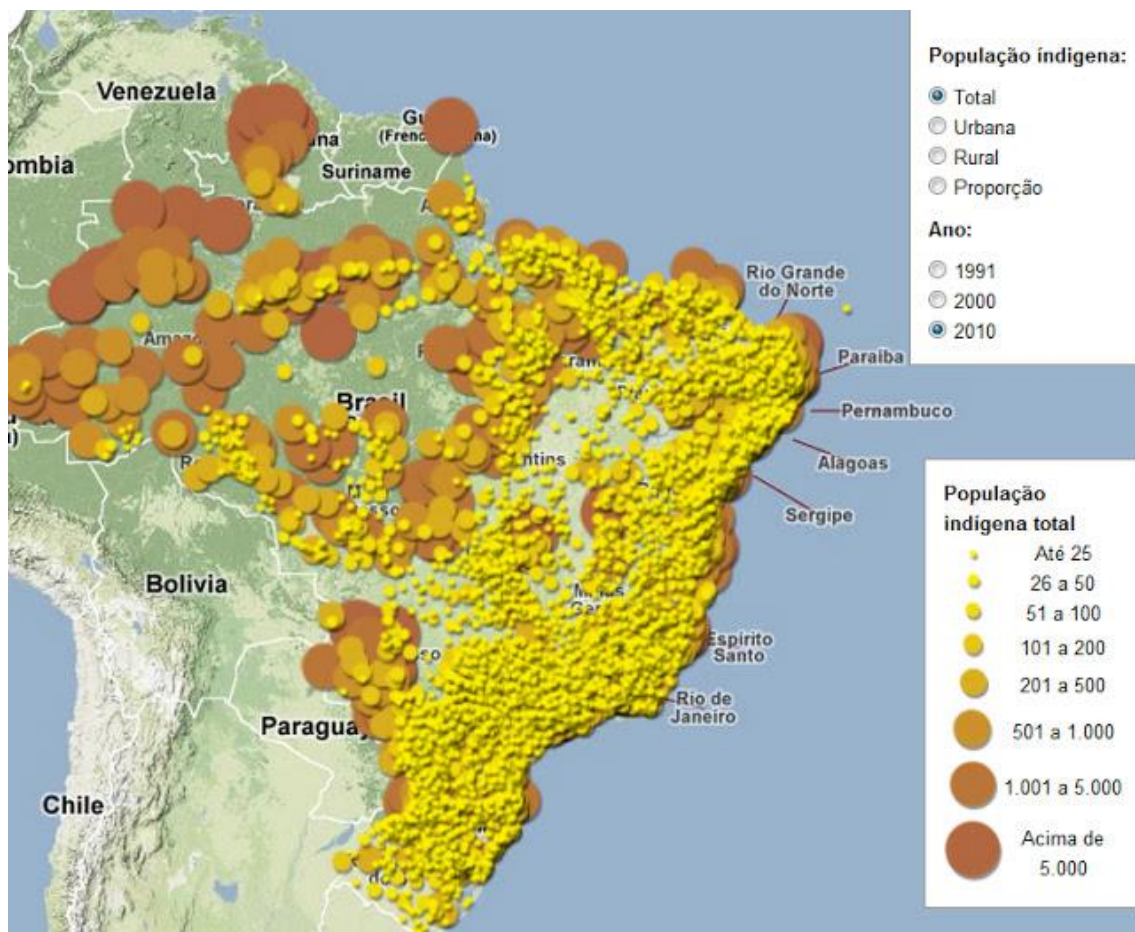
muito diferente da maioria dos brasileiros: na floresta, vivendo do que caçam e coletam e sem “tecnologia”. Mas será que é assim que todos os

povos indígenas vivem?

De acordo com o censo do IBGE/2010, o Brasil tem 255 povos indígenas atualmente com o total de 896.917 pessoas, sendo que mais de um terço dessa população vive no espaço urbano, em grande parte na região Norte do país, mas também nas cidades de São Paulo ou Rio de Janeiro. Como podemos observar no mapa abaixo (e bem

Aprofundando a discussão: no site “Povos Indígenas no Brasil” há um quadro detalhado com o nome de todos os 255 povos bem como suas respectivas populações e localizações geográficas, disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>.

diferente do senso comum), os indígenas estão em todas as regiões do Brasil – e não só na bacia Amazônica ou nas florestas.



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html>

Sobre a distribuição geográfica dos indígenas podemos nos perguntar: será que ela está relacionada a que causas? A questões

Aprofundando a discussão: sobre o direito originário à terra dos indígenas e o conflito fundiário no Brasil, ver o artigo de Elizângela C. A. Silva, “Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira”, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n133/0101-6628-sssoc-133-0480.pdf>.

climático-ambientais? A questões históricas, como a forma com a qual o Brasil foi colonizado pelos europeus e as formas de contato entre eles e os indígenas? A questão da

posse e valorização capitalista da terra no Brasil? Ou a todas essas questões?

Agora observe as fotos abaixo, de indígenas em contextos urbanos:



Foto de divulgação do trabalho musical da comunidade indígena Pankararú residente na favela Real Parque em São Paulo/SP. Disponível em: <https://www.womex.com/virtual/selo_mundo_melhor/indios_pankararu_da/indios_pankararu_da>.



Foto de divulgação do grupo de rap Brô MCs, criado em Dourados/MS no ano de 2009. Parte das músicas são cantadas em guarani. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s>>.

Onde eles estão? Como esses indígenas estão vestidos? Que objetos utilizam ou possuem? Será ainda são indígenas? Ou seriam "aculturados"? Foram apagados seus traços culturais indígenas? Será que existe alguém “aculturado” ou toda cultura se transforma no tempo e no espaço? Por que?

Aculturação, substantivo feminino, Antropologia.

1. processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos.

2.1. Os Guarani

Os Guarani são um dos 255 povos existentes no Brasil, mas seu território não compreende só o nosso país: são um povo presente no sul do continente americano bem antes das fronteiras territoriais dos países, assim habitando também o Paraguai, a Bolívia, a Argentina e o Uruguai.



Fonte: <https://mirim.org/terras-indigenas>. Acessado em 08 maio 2019.

Além do fato desse povo habitar o continente bem antes das fronteiras dos países serem estabelecidas, outra razão para essa distribuição do litoral do sudeste brasileiro até as florestas da Bolívia é a mobilidade desse povo. Como relata a antropóloga Maria Inês Ladeira

Com relação aos Guarani, cujos deslocamentos ocorrem em um território comum e não equivalente aos das sociedades nacionais (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai), esse “caráter insidioso” já aderiu ao equívoco persistente da atribuição de nomadismo, que talvez justifique o objetivo de lhes negar o direito à terra. (...) Assim, os Guarani são considerados estrangeiros não pelo fato de serem Guarani (e por pertencerem a outra “nação”), mas com o fim de deslocá-los de suas bases terrestres onde, e de acordo com as circunstâncias históricas e políticas, sempre incidirão interesses particulares da sociedade nacional. (LADEIRA, 2008, p. 102)

Assim, os Guarani não são nômades, mas o ato de caminhar é essencial para se relacionar com os demais “parentes” habitantes das diversas aldeias em vários estados e países

Aprofundando a discussão:
para quem quiser conhecer mais sobre a importância da mobilidade para a cultura Guarani, ver os livros da antropóloga Maria Inês Ladeira citados nas referências deste trabalho

diferentes. É esse deslocamento por todo o território Guarani – aquele onde estão as bases materiais e culturais para a reprodução do modo de vida Guarani – que permite o contato e que a cultura desse povo seja recriada no cotidiano, logo que ele continue existindo.

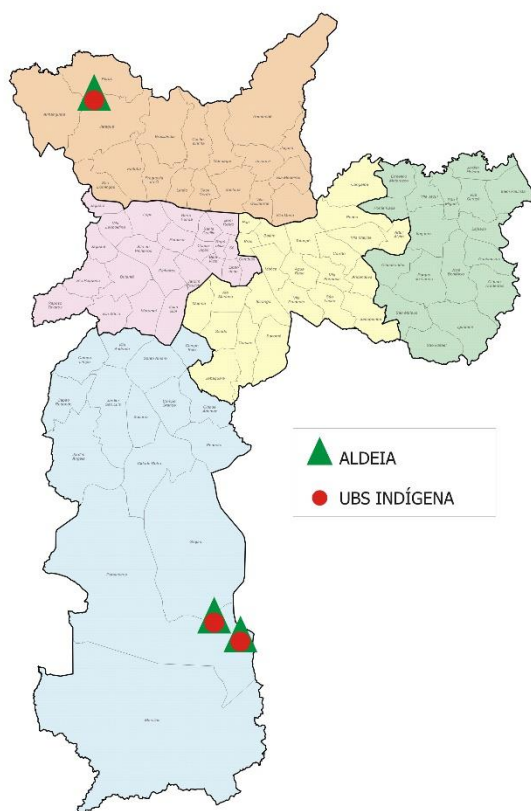
No caso específico do Brasil, as aldeias Guarani estão distribuídas da forma como mostra o mapa abaixo:



Fonte: site “Barão em foco”. Disponível em: https://www.google.com/search?q=mapa+indigena+sp&rlz=1C1GCEA_enBR833BR834&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEWj90NuhhpnhAhUKJrkGHX-gBwgQ_AUIDigB&biw=1280&bih=610#imgsrc=FL08gvmMvYptPM:. Acesso em 10 fev. 2019.

Até o ano de 2010 eram 58 aldeias com indígenas da etnia Guarani, distribuídos entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se subdividindo de acordo com características diversas nos grupos Mbya, Nhandeva e Kaiowá. Dentre elas estão as aldeias Guarani Mbya presentes em São Paulo.

Aprofundando a discussão: o site <https://guarani.map.as/#/?z=4.5&x=-19.256108266595266&y=-61.80144834735285> dispõe de um mapa interativo com a situação atual de todas as terras indígenas, aldeias e sítios arqueológicos Guarani na América do Sul.



Neste mapa produzido pela Secretaria de Saúde do município de São Paulo, podemos ver a localização das três Terras Indígenas existentes: a T.I. Jaraguá (ao norte) e as T.I.s Krukutu e Tenondé Porã/ Barragem (ao sul).

Fonte: Secretaria municipal de Saúde/ SP.

É claro que há mais indígenas no município de São Paulo do que aqueles que habitam as três T.I.s: de acordo com o IBGE, São Paulo é o 4º município com maior população indígena (população absoluta) no Brasil, tendo 12.977 índios. Este número impressionante mas pouco comentado de pessoas indígenas em São Paulo está ligado a dois fatores principais: o movimento de migração das terras originais para a cidade por diversas razões (com parte dos Guarani e os Pankararu mencionados anteriormente) e o próprio crescimento da área urbana de São Paulo, que alcançou a Serra do Mar onde já era considerado território Guarani.

Apesar da importância de todos os povos indígenas para a compreensão da diversidade de São Paulo, aqui vamos focar em uma das T.I.s do município: a do Jaraguá, localizada na zona noroeste da cidade.





3. A T.I. JARAGUÁ

A T.I. Jaraguá é atualmente composta de três aldeias (Tekoa Ytu, Tekoa Pyau e Tekoa Itakupe), que ocupam um espaço de 530 hectares entre as rodovias Anhanguera, dos Bandeirantes e o rodoanel Mario Covas, dentro dos limites noroestes da cidade de São Paulo. Estas aldeias são habitadas por 586 pessoas da etnia Guarani Mbya, estando a demarcação dessas terras atualmente em revisão – visto que a primeira demarcação era de apenas 1,7 hectare, a menor T.I. do Brasil.

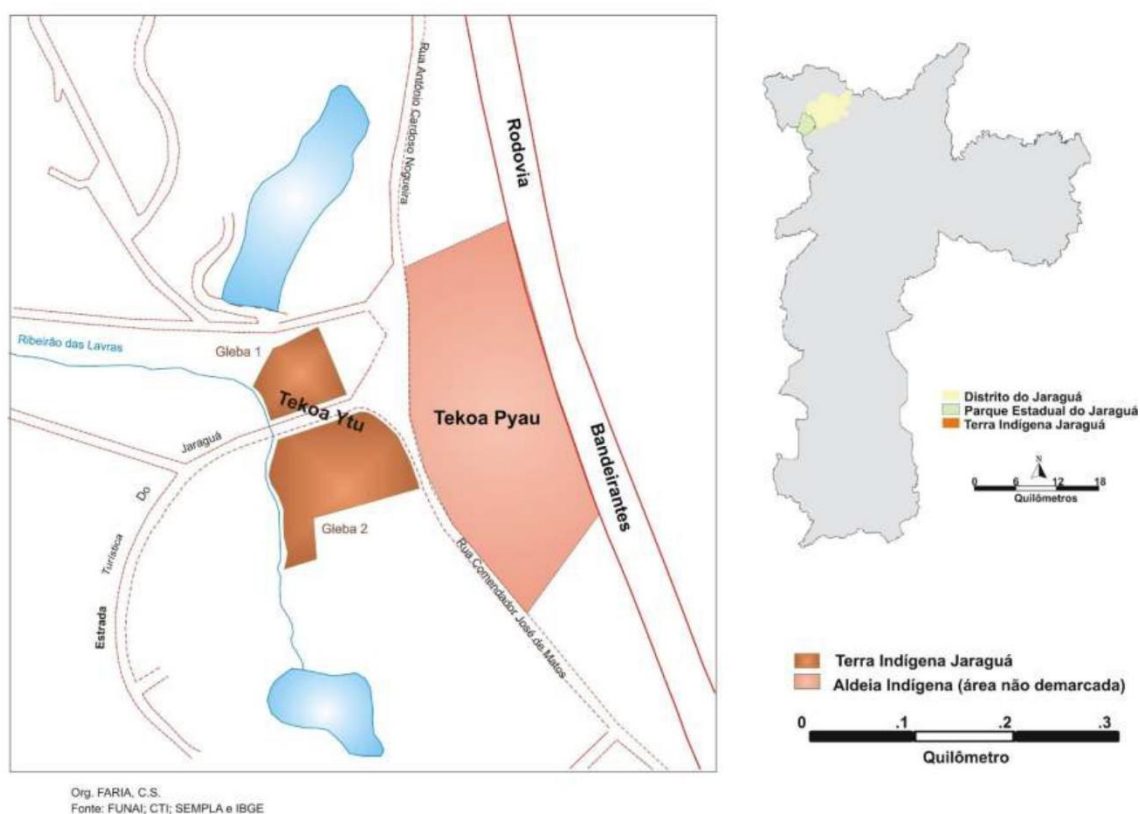


Na imagem ao lado, podemos ver a localização das três aldeias e o Parque Estadual do Jaraguá. O espaço delimitado em vermelho é o que está em revisão atualmente e os dois pontos amarelos abaixo o 1,7 hectare.

Fonte: <https://trabalhoindigenista.org.br/publicada-portaria-declaratoria-de-demarcacao-da-terra-indigena-jaragua/>

Como mostra a geógrafa Camila S. de Faria em sua tese de doutorado, o espaço demarcado para os Mbya no Jaraguá é diminuto para a reprodução do modo de vida desse povo, ficando espremido entre a Rodovia do Bandeirantes (olha a ironia no nome da rodovia!) e o parque estadual.

Localização das Aldeias Indígenas do Jaraguá



Fonte: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03032016-142809/pt-br.php>

Como ainda aponta a mesma autora

A formação da Tekoa Ytu teve sua origem em 1964, quando Joaquim Augusto Martim, “seu” Joaquim, estabeleceu-se com sua mulher Jandira e seus filhos no Jaraguá, vindos da Cidade Dutra (zona sul do município

de São Paulo), onde, por convite da Prefeitura, ocuparam uma casa abandonada próximo à Represa Guarapiranga. Neste local deixaram de viver da agricultura, como acontecia na aldeia Rio Brancos (no município de Itanhaém) e passaram a vender artesanato aos turistas que frequentavam a represa nos finais de semana. Permaneceram na área cerca de 10 anos, onde recebiam índios do sul do Brasil e de outros lugares de São Paulo em busca de remédios, tratamento médico e documentos. Passados esses dez anos foram levados pelos sócios do Instituto Histórico e Geográfico (IHGSP) para serem caseiro de um sítio no Jaraguá com uma área de 1.200 metros quadrados. (FARIA, 2015, p. 12)

Pensando então nas imagens acima e no texto sobre a formação da aldeia que, posteriormente, se tornou a T.I. Jaraguá, como será que os Mbya vivem nesse pequeno espaço e em grande número de pessoas? Quais os arranjos que são necessários para que eles continuem a produzir sua cultura no cotidiano das aldeias com tão pouca terra?

3.1. As aldeias e seu cotidiano

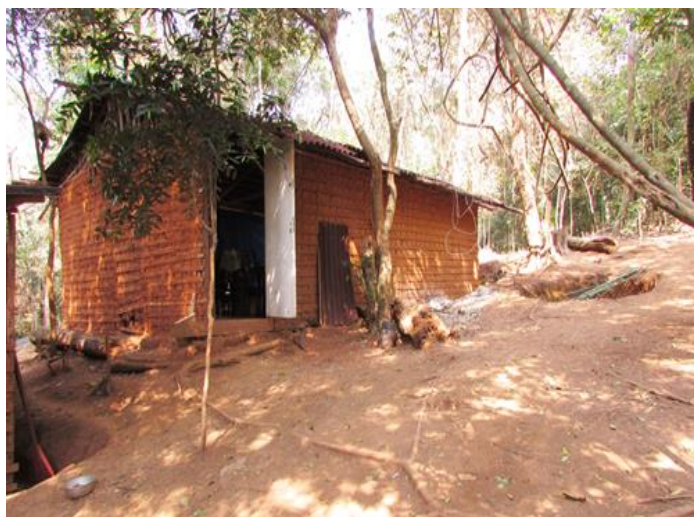
Ao longo dos meses de agosto e setembro de 2018 foram realizados encontros na E.E.I. Djekupé Amba Arandy (a escola indígena localizada dentro da T.I. Jaraguá) entre alunos, professores e moradores com o objetivo de discutir quais representações os moradores do entorno da T.I. tinham das aldeias e o que eles – os indígenas – gostariam de mostrar do seu cotidiano para as pessoas que não os conheciam. Então, câmeras fotográficas foram deixadas com os moradores para que registrassem seu cotidiano ao longo de 15 dias. Parte do resultado dessa oficina pode ser encontrado aqui, em fotos de autoria coletiva que têm o propósito de levar às seguintes reflexões: podemos encontrar semelhanças entre as imagens observadas no capítulo 1 e essas abaixo? Quais as diferenças?





A criação de abelhas (ao lado) garante o mel consumido pelos Mbya ao longo do ano.

Na imagem ao lado vemos um visitante ilustre no telhado de uma das casas, lembrando que a T.I. está localizada ao lado do parque estadual logo é comum a aparição de pequenos macacos, bugios e onças pardas.



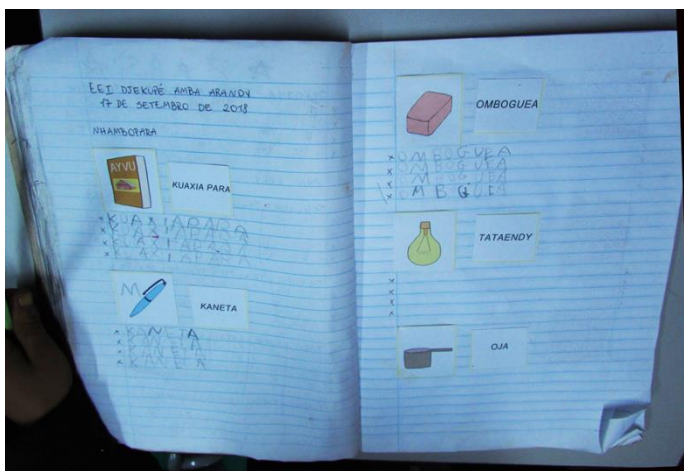
Os Mbya da T.I. não ficam restritos ao cotidiano da aldeia: vão ao mercado local, possuem um posto de saúde indígena no local, vão ao hospital mais próximo em casos mais graves, usam tipos de roupas iguais às nossas. Foram

aculturados? Perderam as características que os fazem indígenas? Como podemos responder essas indagações?



Nas imagens acima há dois contextos de produção: o primeiro do artesanato (vendido em vários pontos da cidade, especialmente na entrada do Parque do Jaraguá aos finais de semana) e o segundo do alimento. São produções individuais ou coletivas? Quem se beneficia dos resultados dessas produções? Como esse contexto de trabalho coletivo se assemelha ou se diferencia das formas que nós, não indígenas, trabalhamos no nosso cotidiano?

As próximas fotos se referem a escola indígena e ao cotidiano escolar. Observe-as e compare com o cotidiano das suas escolas:



Quais as semelhanças em termos de arquitetura escolar? E as diferenças, por que existem? Seriam relevantes? E pensando nos materiais utilizados, por que são usados um material específico em Guarani, mas também o material padrão da rede estadual, em português? Qual a importância da língua portuguesa e dos conhecimentos da escola regular estadual para essa comunidade? Qual a importância dos conhecimentos da escola regular para você e seus alunos?

Será que as imagens acima contradizem ou reforçam as representações que você tinha sobre os povos indígenas no Brasil?



Após a reflexão sobre o que aproxima e o que difere indígenas e não indígenas, cabe também perguntar: quais as razões para os moradores da T.I. Jaraguá terem escolhido essas imagens para falar de seu cotidiano para fora de seu grupo e não outras? Como se representam? Que mensagens eles querem passar para os não indígenas sobre si mesmos? Será que se representam assim apenas em momentos pontuais, no contato com a sociedade não indígena ou sempre? Existe um “sempre” em relação as representações que temos das outras pessoas ou de nós mesmos?

Esperamos que as perguntas levantadas aqui os ajudem a caminhar num mundo que é muito mais diverso e maior do que nós supomos, imersos na vida cotidiana dos lugares por onde andamos.





4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Camila Salles de. **A luta Guarani pela terra na metrópole paulistana: contradições entre a propriedade privada capitalista e a apropriação indígena.** 2015. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2016.tde-03032016-142809. Acesso em 16 mar. 2019.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: o território mbya à beira do oceano.** 1992. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____ **Espaço geográfico Guarani – Mbya: significado, constituição e uso.** São Paulo: EDUSP, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la Teoría de las Representaciones.** México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Em caa de E & H.

Laemmert, 1877. V.1. Disponível em:
<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01818710#page/1>
/mode/1up. Acesso em: 12 dez. 2016.

